



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة - باتنة - 01 - الحاج لخضر  
كلية اللغة والأدب العربي والفنون  
قسم اللغة والأدب العربي



## الرّوابط الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي - آداب وفلسفة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ الدكتور:

يوسف قسوم بلقاسم دفه

### السّادة أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
01	عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة - 1	رئيساً
02	بلقاسم دفة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة - 1	مشرفاً ومقرراً
03	جودي مرداسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة - 1	عضواً مناقشاً
04	نوارة بحري	أستاذ محاضر - أ -	جامعة خنشلة	عضواً مناقشاً
05	ليلى سهل	أستاذ محاضر - أ -	جامعة بسكرة	عضواً مناقشاً
06	محمد بن صالح	أستاذ محاضر - أ -	جامعة المسيلة	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 1438هـ - 1939هـ / 2017م - 2018م





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة - باتنة - 01 - الحاج لخضر  
كلية اللغة والأدب العربي والفنون  
قسم اللغة والأدب العربي



## الرّوابط الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي - آداب وفلسفة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ الدكتور:

يوسف قسوم بلقاسم دفه

### السّادة أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
01	عز الدين صحراوي		جامعة باتنة - 1	رئيساً
02	بلقاسم دفة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة - 1	مشرفاً ومقرراً
03	جودي مرداسي		جامعة باتنة - 1	عضوا مناقشا
04	سهل ليلي		جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
05	نورة		جامعة خنشلة	عضوا مناقشا
06	محمد بن صالح		جامعة مسيلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1438هـ-1939هـ/2017م-2018م

# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال الله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ﴾ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3)

عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4) ﴿ سورة الرَّحْمَنِ الآية [من 01 إلى 04] .

## شعر

الشكر لله أولاً، ثم لكل من يحاول أن يخدم لغة الضاد لغة القرآن الكريم - كلام الله رب العالمين ولو بجهد بسيط، وإلى قائل هذه العبارات التي هزنتني من أعماق قلبي «... (أرفض قطعاً) أن أظل علامة ثقافية هائمة تسبح حسبما يقذفها التيار، يطلب منها أن تستقر في نهاية المطاف فوق شاطيء "سوسير" و"شترأوس" و"ياكبسون" و"بارت" و"دريدا"، بل حتى "هوسيرل" و"هايدجر"، بينما شطآن "الجاحظ" و"قدامة بن جعفر" و"ابن طباطبا العلوي" و"عبد القاهر الجرجاني" و"حازم القرطاجني" قريبة، أقرب مما يتصور الكثيرون من العقل والقلب»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> . عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة، نحو نظرية نقدية عربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 272 جمادى الأولى 1422هـ، أوت 2001، ص: 14.

# مقدمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على رسول الله - صلى الله عليه وسلم- من أهم المواضيع التي شغلت فكر العلماء والباحثين "موضوع التربية والتعليم" لما تميز به من خصوصيات، وما خضع له من تحولات عبر سيرورته التاريخية، مما جعله مثار تساؤلات مستمرة، تطلب من الباحثين تقديمه في أحسن حلة، وبكل يسر وتفتح لإرتباطه بالفكر الذي يحاول أن يحقق التوافق والانسجام، بين النظري والتطبيقي، وبين الرأي والعيان، وبين الماضي والحاضر والمستقبل، فيكون بذلك إلى التربية أقرب، وبالتفكير التربوي أولى، ومن طبيعة الإنسان البحث عن الأفضل دوما قصد مواكبته التطورات العالمية، إذ لم تعد الطرائق التقليدية وحدها كافية، لنقل أفكار العصر وتقنياته إلى أذهان المتعلمين والمتدرسين، فكان من الضروري إبداع طرائق أكثر تقنية وتقدما تتناسب التعلم والتعليم الذي نرجوه، ومن هنا برزت الحاجة إلى إصلاح في المنظومة التربوية بدءا بالهيكل، وتنظيمها، والبرامج وإعدادها، وطرائق التدريس وتقديمها، ومن هذا المنطلق شهدت المنظومة التربوية في الجزائر ألوانا شتى من البيداغوجيات، كل واحدة تُطرح على أساس أنها تصحيح لسابقتها، وأنها الأفضل، وقد تبنت الجزائر العديد منها مثل "بيداغوجيا المحتويات والمضامين" التي طُبقت بعد الإستقلال وصولا إلى "بيداغوجيا الأهداف" التي طُبقت من سنة 1996 إلى سنة 2005، ثم طُبقت "بيداغوجيا الكفاءات" على التعليم الثانوي سنة 2005م.

وقد قامت على أساس النظرية البنائية، وتأمل في المتعلم أن يكون قادرا على توظيف مكتسباته في الوضعيات المختلفة للحياة اليومية، إذ النجاح في المدرسة ليس غاية إذا لم يستطع المتعلم أن يوظف معارفه، في الواقع العملي الفعلي، وبما أننا نعالج في موضوعنا هذا مشكلات تعليم اللغة العربية التي تُحتم علينا أن ننطلق من الواقع المحسوس لنصفه وصفا دقيقا بالاعتماد على آخر ما وصلت إليه علوم اللسان والتربية، وما يتصل بها من مبادئ البحث، فنستمد منها المبادئ المنهجية الأساسية، ونتخذ منها سبيلا بعيدا كل البعد عن الإنطباع الذاتي والنظرة السطحية، وعليه فإن الطرائق الشائعة اليوم في تعليم اللغة العربية في مسيس الحاجة إلى مثل هذه الأبحاث، لنتزود منها قصد تحسينها وتحيينها، لترقى إلى مستوى تعليم اللغات مثلما هو حاصل عند غيرنا من الأمم الناجحة، وفي ضوء صراع الإنفتاح والإنغلاق تم إدراج الإتساق والإنسجام في سياق المقاربة النصية التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية حديثا، حيث عُدت هذه المقاربة النصية من صميم مظاهر التجديد والتطوير، ولا يخفى على الدارسين

أن بحث الروابط الدلالية ودورها في إتساق النص وانسجامه من المرتكزات المهمة في الكشف عن طرائق البناء النصي، حيث إنشغل عدد كبير من الدارسين في بحث أدوات بناء النص وإتساقه وانسجامه من مثل "بيتوفي" (Petofi) و"دريسلر" (dresler) و"روبرت دي بوجراند" (Robert De Beaugrand)، حين حاولوا الكشف عن العلاقات النصية التي تدعم بناء النص، وتحقق ما إصطلحوا على تسميته بالكفاءة النصية، وقد تناول العالمان "هاليدي ميشال" (Michael Hilliday) و"رقية حسن" (Hassan Ruqaiya) في كتابهما: "قواعد التماسك النحوية في اللغة الانجليزية المنطوقة والمكتوبة" بعض هذه الأدوات الرابطة، كما إقترح "تون فان دايك" (Teun Van Dijk) من خلال كتابه "النص والسياق" أدوات ترابطية أخرى لإشاعة التماسك والإنسجام بين أجزاء البنية النصية، كما أشار العالم "زيلينغ هاريس" (Zellig Harris) إلى إمكانية تجاوز حد الجملة إلى حد أكبر.

ففي إطار التجديد شهدت الدراسات اللسانية الحديثة تطورا ملحوظا، لظهور عدة مناهج محاولة تدارك النقائص والأخطاء التي وقعت فيها المدارس السابقة لها، حيث إنتقلت في التحليل من مستوى الجملة إلى مستوى النص باعتباره الوحدة الكبرى التي يُمكنُ فيها المعنى الكلي مع عدم إهمالها للجملة بعدها النواة الأساسية للنص التي ينطلق منها المعنى، وقد تم إختيار هذه المدرسة النصية التي تصف كيفية التماسك النصي، من خلال الجانب الشكلي "الاتساق" (cohesion) الذي يعد متمما للجانب الدلالي "الانسجام" (coherence)، والاتساق والإنسجام من أهم الوسائل التي وظفت للكشف عن التلاحم والتماسك والترابط القائم بين النصوص والفقرات.

وهنا لا ننسى تقاطع هذه المدارس بترائنا العظيم الخالد، حيث كان لعلماء العربية القدامى إسهامات مبنوثة في مؤلفاتهم خاصة فيما يخص جهود المفسرين، وشراح الدواوين، لكنها لم ترق إلى مستوى أو مستويات النص الحديثة، كونها إشارات تفتقر لنظرية كاملة، تدعو الباحثين الجدد إلى تأسيسها وتبنيها، كما يبقى الربط بين القديم والحديث في إطار اللغة العربية أرضا خصبة تدفعهم إلى مواكبة الركب في ميدان الدراسات الحديثة.

في هذا الإطار يندرج هذا العمل الموسوم بـ"الروابط الدلالية ودورها في إتساق النص وانسجامه" من خلال كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك - آداب وفلسفة-.



## الدراسات المتصلة بالبحث:

هناك دراسات كثيرة في مجالي التعليمية ولسانيات النص، وتحديدًا ثنائية الإتساق والإنسجام، لكن الجمع بينهما يعد قليلًا رغم نظرة بعضهم التي مفادها إن البحث في مجال التعليمية قد قُتِلَ، وإن معظم العلوم نضجت واحترقت، ولا داعي للبحث في هذه المجالات، وهذه وجهة نظر محترمة، لكن الدول المتقدمة اليوم والبحوث الراقية والدراسات الحديثة تؤكد على أنه لا حصر للفكر البشري وتكميمه، حيث نجد مسألة واحدة يمكن أن تُقدم حولها مئات الأبحاث بل الآلاف، وهذه البحوث تتكامل فيما بينها، وتعالج كل صغيرة وكبيرة، ولا ضير أن تكون في معالجة مواضيع تم طرقها، بشرط أن تكون بنظرة جديدة، ودراسة حديثة مواكبة للتطورات الحديثة، وتراعي إختلاف البيئات الاجتماعية، فما يُعالج في الشمال قد تختلف معالجته في الجنوب، وكذلك في الشرق والغرب لأسباب التي ذكرناها سالفًا، ولا يمكن أن تكون المعالجة موحدة على نمط موحد، خاصة في مجال التعليم والتعلم، ومهما يكن فعلى سبيل الذكر من الكتب والرسائل التي لها ارتباط بموضوع الدراسة:

- مصطفى حميدة: "في دراسة نظام الارتباط والربط في ت ركيب الجملة العربية"، رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية، ثم صدرت على شكل كتاب 1997.
- غازي فتحي سليم: في "دور الروابط في الكتابة العربية الحديثة"، دراسة تصنيفية، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، بالقاهرة سنة 2000.
- حسام الحسناوي: "أنظمة الربط في العربية".
- جمعة عوض الحناص: "نظام الربط في النص العربي".
- فتحي بحة: "تعليم اللغة العربية للكبار في مدارس محو الأمية في بعض ولايات الشرق"، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2005/2004.
- نوال لخلف: "الإنسجام في القرآن الكريم (سورة النور أنموذجًا)"، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008/2007.

## الإشكالية:

إن تطبيق مبادئ علم اللغة النصي على النصوص العربية وخصوصًا "القرآن الكريم" تلقى معارضة من بعض الباحثين، حيث يتصورون إن النظريات اللغوية القائمة في اللغات

الغربية قد لا يصلح تعميمها إلى لغتنا العربية، على اعتبار أن لكل لغة خصائصها ومقوماتها وانطلاقاً من ذلك يمكن صياغة الإشكالية في الأسئلة الآتية:

- أليس من الممكن الاستفادة مما وصل إليه الدرس اللغوي العربي دون المساس بأصالة لغتنا وخصوصيتها؟

- كيف تمت معالجة المنظرين لتعليم الإتساق والإنسجام في ضوء المقاربة النصية لدى تلامذتنا؟

- ما مدى أهمية الإتساق والإنسجام في لغتنا العربية؟

- كيف نظر لهما السابقون من علمائنا؟

- كيف عالج المنظرون تعليمية الإتساق والإنسجام في ضوء التدريس بالكفاءات؟

- هل أعطوا نشاط الموضوع حقه من حيث المضمون والأهداف والحجم الزمني؟

- هل واكب تعليم الإتساق والإنسجام التقدم التكنولوجي والتربوي المذهل؟

- هل يكمن الخلل في المتعلم أم المعلم أم في المادة التعليمية أم في الطريقة؟

- أين يكمن الغموض في فهم الموضوع الذي يشكو منه الأساتذة والطلبة؟

**دوافع البحث ومبرراته وأهدافه:**

من الأسباب والدوافع الذاتية المتعلقة باختيار موضوع البحث هو ميولي إلى الدراسة

اللغوية، حيث اخترت التخصص في علوم اللسان العربي حباً في "النحو" و"الصرف" و"البلاغة" على حساب تخصصين آخرين وفقني الله أن أنجح فيهما وهما تربية إسلامية - بلبنان، وأدب جزائري بباتنة.

- الرغبة في متابعة المدارس التي اهتمت بالدرس اللساني وصولاً إلى المدرسة النصية،

وانتقالاتها النوعية في التحليل من مستوى الجملة إلى مستوى النص.

- توسيع نظرة الدارسين لظاهرتي "الإتساق" و"الإنسجام" من خلال جمالية كل منهما في إنشاء النصوص، فهما وتدوقا.

- إثراء الدراسات الحديثة في مجال التعليمية المتعلقة بالنصوص.

- محاولة فرز التداخل الحاصل في علم النص الذي أدى إلى تكرير الآراء، في جُل المصادر

كآراء "هاليداي"، و"رقية حسن"، حيث من الصعب الخروج برأي كامل مما يتطلب البحث

المستمر لتوضيح ذلك.

- تداخل علم النص وتقاطعته مع علوم أخرى كـ"النحو" و"الصرف" و"البلاغة".
- وضع طريقة حديثة ونموذجية لتعليم تلامذة الثانوية في تدريس مظهري الإتساق والإنسجام.
- محاولة تقويم البرامج المقدمة، وإعطاء بدائل مُعينة وحلول ومقترحات.
- صعوبة التمييز بين أدوات الإتساق والإنسجام، وخاصة من الناحية العملية - ومن مظاهر ذلك أيضا الضبابية والاختلاف في تصنيفهما وتعدد التسميات وتطابق المفاهيم.
- الرغبة في إكساب المتعلمين مادة لغوية كافية ومناسبة ، تمكنهم من أداء الأغراض التعليمية عموما، والأغراض المتعلقة بهما خصوصا.
- الرغبة في رفع المستوى الثقافي والمعرفي للأساتذة والمتعلمين، من خلال الإطلاع على أهم ما توصلت إليه المدارس الحديثة خاصة في مجال لسانيات النص.
- بما أنني من الذين مارسوا مهنة التعليم ولهم وخبرة متواضعة، حيث أفنيت أكثر من 32 سنة من عمري منتقلا بين الأطوار التعليمية، وصولا إلى الجامعة -بفضل الله ورحمته- عرفت ضرورة وجمالية كل منهما، ولما صارت الظاهرتان تُدرسان في سياق المقاربة النصية في برنامج الإصلاح الجديد أدركت أن الموضوع يتعامل معه في الأوساط التعليمية معاملة بسيطة بسبب شكوى الأساتذة والطلبة من الغموض في فهمه، وعدم تخصيص وقت كاف لتدريسه.
- إزاحة إنزعاج كثير من الأساتذة وبعض الباحثين من النظريات اللغوية الحديثة التي يرونها لا تتناسب مع العربية، ولا علاقة لها بمظهري الإتساق والإنسجام وبالتراث العربي والديني.
- الرغبة الملحة في الكشف عن وجود مظهري الإتساق والإنسجام في "كتاب الله" -عز وجل- وإعطاء نماذج صالحة للتصنيف، والإسهام في تطويرها مما يجعلها تواكب العصر.
- الرغبة في خدمة اللغة العربية لغة القرآن، والذود عنها ولو بجهد بسيط.
- الانتقال بتعليم اللغة العربية من آليات الفوضى إلى أطر النظم، ومن ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع، كونها أساس الدرس اللساني المعاصر، وحقل تطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية التربوية.

من أجل تلك الدوافع والمبررات والأهداف المرسومة وضعنا للبحث الخطة الآتية:

- حيث تكون البحث من مقدمة ومدخل وثمانية فصول، وخاتمة وثبت المصادر والمراجع، نتاولنا في المدخل:

1- ماهية النص.

2- من الجملة إلى النص.

3- إسهام التراث، العربي في لسانيات النص.

عالج **الفصل الأول**: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما، حيث كان عرضاً نظرياً

خالصاً حول مفهومي الإتساق والإنسجام، وتصنيف الروابط ودورها، وخصص **الفصل الثاني**:

لدور الروابط الإحالية في إتساق النص وإنسجامه مع نماذج تطبيقية حول: الضمائر، ال

التعريف، الوصولات الإسمية، الإستبدال، الوصل والتكرار، وأما **الفصل الثالث** فتناول دور

الروابط غير الإحالية مع نماذج تطبيقية متفرقة حول: أدوات النفي، أدوات الإستفهام، أدوات

القسم، أدوات العطف، وقد إختارنا نماذج متعددة ومتنوعة من كتاب التلميذ والتطبيق عليها، لأن

بحثنا مرتبط بواقع تدريسها للتلاميذ، أما **الفصل الرابع** فتناول الأهمية التعليمية للإتساق

والإنسجام وواقع تدريسهما، متناولاً النظريات القديمة والنظريات الحديثة، والوثائق التعليمية،

ودور الكتاب المدرسي، ومعايير الكتاب المدرسي الناجح.

وعالجنا في **الفصل الخامس**: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من

خلال المنهاج معرجين على مفهومه ومكوناته، وأهدافه، وتصنيفاتها، والمحتوى والطريقة

وأساليب التقويم، أما **الفصل السادس** فقد تناولنا في هـ إستراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام

لتعليم السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب: 1. مفهوم الإستراتيجية. 2. مكونات محتوى

التعليم. 3. علاقة الإتساق والإنسجام بمختلف الأنشطة، أما **الفصل السابع** فكان تطبيقياً حول

دراسة وتحليل الإستبيان، وهو عبارة عن أسئلة موجهة للأساتذة والتلاميذ مع ذكر النتائج لكل

منهما، مع رصدنا لواقع تدريس أدوات الإتساق وآليات الإنسجام ميدانياً، أما **الفصل الثامن**

**والأخير** فكان عبارة عن نقد وتقويم من حيث المحتوى التعليمي، وطرائق التدريس، وأساليب

التقويم، مذيلاً بنماذج مقترحة تسهم في بناء منهاج تربوي يراعي أهمية الإتساق والإنسجام.

الخاتمة: وفيها بعد التلخيص العام للنتائج النهائية للبحث ومقترحاته وتوصياته.

إعتمد البحث على المنهج الوصفي مستعيناً بآليات التحليل والتركيب والجدل، متبعاً

الظواهر المدروسة بالوصف والتحليل، مستعيناً بالمنهج الإحصائي في دراسة الاستبيان كونه

يمثل الجانب التطبيقي، حيث نصف حيناً، ونحلل أحياناً أخرى، وندلي بآرائنا إن كان ذلك

مناسباً، دون الإستغناء عن بقية المناهج الأخرى.

كما إتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع متباينة المضامين، مختلفة العناوين، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- 1- الوثائق التعليمية للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك - آداب - المناهج - الوثيقة المرافقة للمنهاج - دليل الأساتذة - الكتاب المقرر (طبعت من 2009 إلى 2017) من أجل الوقوف على أهم ما تم تعديله وحذفه.
- 2- لسانيات النص لـ"محمد خطابي".
- 3- علم النص اللغوي لـ"صبحي إبراهيم الفقي".
- 4- النص والخطاب والاتصال لـ"محمد العبد".
- 5- علم لغة النص لـ"سعيد حسن بحيري".
- 6- بلاغة الخطاب وعلم النص لـ"صلاح فضل".
- 7- أصول تحليل الخطاب لـ"محمد الشاوش".
- 8- النص والسياق لـ"فان دايك".
- 9- تسيير تعليمية النحو لـ"رابح بومعرة".
- 10- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل لـ"سهيلة محسن كاظم الفتلاوي".
- 11- دلائل إكتساب اللغة في التراث اللساني اللغوي لـ"بشير إبيرير".
- 12- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها لـ"مصطفى بوشوك".

أما عن الصعوبات فلا كلام عن قلة المصادر والمراجع، بل عن الجمع بين ميدان

التعليمية والمدارس اللسانية، هذا الجمع الذي يحتاج إلى عمل مضمّن وجهد كبير، لا يكون إلا بكثرة الدرس، وإمعان النظر بحكم كثرة المفاهيم والمصطلحات التي نشأت من مشارب ومنابع مختلفة (لسانية وفلسفية وأنثروبولوجية)، وتداخلها على مستويات عدة تؤدي إلى تشعب الموضوع.

- صعوبة الإلمام بكافة المصادر العربية وغير العربية، في مجالي التعليمية ولسانيات النص.
- صعوبة التمييز بين أدوات الإتساق، وآليات الإنسجام خاصة من الناحية العملية، حيث لا يوجد فرق واضح بين كل الأدوات والآليات بإستثناء بعضها، مع ذلك عالج البحث هذه القضية محاولاً الفصل بينهما قدر الإمكان.

- الإجراءات البيروقراطية التي مازالت تعشعش عند بعض المسؤولين، حيث تعبنا كثيرا في مسألة إجراء الاستبيان، ولم نحصل على الترخيص لإجراء الاستبيان إلا بعد جهد جهيد، وهنا يفترض أن يكون التنسيق بين الجامعات ومديريات التربية مقننا، لأن مجال البحث في ميدان التعليمية مستمر لا يعرف حدود الزمان والمكان، وبعض المديريات، والمصالح، والثانويات، تعتقد أن الاستبيان أو ما شابهه عبارة عن تحقيق يمس بسمعتها أو يبحث عن النقائص والسلبيات فحسب.
- صعوبة التعامل مع الأساتذة المستبينين، وكذلك التلاميذ.
- إضافة إلى الإهمال واللامبالاة في عدم إرجاع وثائق الاستبيان، في وقتها وحينها.
- الظروف الاجتماعية، فأنا أب لسبعة أبناء، ومكان العمل كان بعيدا عن مكان إقامتنا، غير أن حبنا الخالص للغة العربية، ووعينا وفهمنا للواقع المر، جعلنا نتحدى المصاعب والعقبات لتقديم ما في وسعنا للعمل من أجل تطويرها والدعوة إليها، وإعطاء النموذج العملي للأجيال الصاعدة التي تنتظر منا كثيرا من الجهد.
- ومع إتمام هذا البحث لا يسعنا في ختامه إلا أن نقدم جزيل الشكر إلى الله - عز وجل - أولاً، ثم إلى من كان له الفضل في الإشراف الأستاذ الدكتور "بلقاسم دفة"، وإلى كل من أسهم من قريب أو من بعيد في دعمنا وإعانتنا، كما لا ننسى إهداء الشكر للسادة أعضاء اللجنة المناقشة على تحملهم عناء قراءة البحث وتسديده وتصويبه، فالكمال لله وحده والعصمة لأتبيائه عليهم "أفضل الصلاة وأزكى السلام"، والله نسأل التوفيق والنجاح.

# مدخل

## إرهاصات علم اللغة النصي

1. ماهية لسانيات النص.
2. من الجملة إلى النص.
3. إسهام التراث العربي في لسانيات النص.

إن للروابط الدلالية دوراً هاماً في إتساق النص وإنسجامه، حيث تحتل جزءاً هاماً في مجال لسانيات النص، أو علم اللغة النصي، لذلك عرضنا مفهوم هذا المصطلح، وما ينطوي عليه من مفاهيم وتعريفات، ومعلومات أولية تُعدّ مفاتيح لا بُدَّ منها من أجل تيسير الدخول إلى البحث، وتناول قضاياها، منها ماهية لسانيات النص ثم من الجملة إلى النص، وكذا إسهام التراث العربي في لسانيات النص.

### 1. ماهية لسانيات النص:

علم اللغة النصي أو لسانيات النص: "فرع من فروع اللسانيات، يُعنى بدراسة مميزات النص من حيث حدّه وتماسكُه ومُحتواه الإبلاغي (التواصلية)"<sup>1</sup>، وتتفق جل التعريفات على أن لسانيات النص "فرع من فروع علم اللغة يدرس اللغة المنطوقة والمكتوبة، وهذه الدراسة تؤكد الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النص، وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد"<sup>2</sup>، وتهتم لسانيات النص "دراسة مميزات النص من حيث تماسكه ومحتواه الإبلاغي التواصلية"<sup>3</sup>.

أما عن نشأة هذا العلم وتطوره، فلسانيات النص: علم ناشئٌ وحقل معرفي جديد تكوّن في السبعينيات من القرن العشرين وبرز بديلاً نقدياً لنظرية الأدب الكلاسيكية، وقد نشأ على أنقاض علوم سابقة له كلسانيات الجملة واللسانيات النسقية والأسلوبية، فإنتقل من معطياتها، وأسس التحليل التداولي، كما تجدر الإشارة إلى أن أجرومية النص قد ولدت من رحم البنيوية الوصفية القائمة على أجرومية النص"<sup>4</sup>، وعن نشأته أيضاً وتطوره كما يرى "هرتمان" (HARTMANN) فكانت بين سبع مراحل من التطور، وضعت معالمه كالاتي: علم البلاغة، وعلم الأسلوب، والتأويل، السيميائية وتحليل المضمون، ونظرية أفعال الكلام، والبلاغة الجديدة"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> - أحمد مداس، لسانيات النص (نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري)، عالم الكتب الحديث، ط 1، إربد، الأردن، 2007، ص: 03.

<sup>2</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين الطريقة والتطبيق، (دراسة تطبيقية على السورة المكية)، ج 1، دار قباء، ط 1، القاهرة، مصر، 2000، ص: 35.

<sup>3</sup> - جوليان براون وجورج يول، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، دار النشر العلمي والمطابع، (د.ط)، الرياض، السعودية، 1997، ص: 30.

<sup>4</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين الطريقة والتطبيق، مرجع سابق، ص: 35.

<sup>5</sup> - محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط 1، القاهرة، 1426هـ/2005م، ص: 87.



## 2. من الجملة إلى النص:

يُعدّ علم لسانيات النص إنتقالاً واضحاً من الاهتمام بنحو الجملة الذي كان سائداً في

القديم إلى الإهتمام بالنص ككل، "وهذا التطور بدأت معالمه في أمريكا مع مقال "هاريس" الشهير عن تحليل الخطاب في الخمسينيات، ثم تأكد في منتصف الستينيات في أوروبا ومناطق أخرى من العالم"<sup>1</sup>، إلا أنّ البداية الفعلية لهذا العلم كانت في بداية السبعينيات بعد أن اكتملت ملامحه الفارقة"<sup>2</sup>

بعد "هاريس" جاءت كثير من الأعمال التي عرفت تبلور الأفكار واستقرار المصطلحات،

ففي النص الثاني من ستينيات القرن العشرين، بدأ هذا المصطلح يستقر تحت أسماء عديدة منها<sup>3</sup> "لسانيات النص" (TEXT LINGUISTICS) و"اللسانيات النصية" (TEXTUAL LINGUISTICS) و"نحو النص" (TEXTE GRAMMAR) وهو بالفرنسية "علم النص" (SCIENCE DU TEXTE) وفي الإنجليزية سمي "تحليل الخطاب" (DISCOURSE ANALYSIS).

أخذت البحوث في بداية السبعينيات تدعو إلى اللسانيات النصية صراحة وتوجه انتقادات صريحة نحو الجملة، وأهمها جهود: "بتوفي"، "كونو"، "جندن"، "دريسلر"، و"فان دايشميدت"<sup>4</sup>، "...وذهب أغلب العلماء إلى أن "فان دايك" هو المؤسس الفعلي لعلم النص، وقد كتب كثير من المعاصرين في علم النص مثل: "شتمبل"، "جلسيون"، "هارفج"، "شميدت"، "دريسلر برينكر"، "آدام"، "بوجراند" وغيرهم"<sup>5</sup>، وتبين من جهود هؤلاء اللغويين أن النص يستوعب تغيرات لا يمكن أن تكون في الجملة مثل الحذف والفصل والإحالة، لذا يجب أن ننظر إليه بوصفه ضرباً من الجملة المضاعفة"<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> - نحلة محمود أحمد، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، (د.ط)، بيروت، 1988، ص: 40.

<sup>2</sup> - سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، ط1، القاهرة، مصر، 2004، ص: 17.

<sup>3</sup> - صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، شركة لونغمان، ط1، القاهرة، مصر، 1996، ص: 294.

<sup>4</sup> - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، ط 2، القاهرة، مصر، 2007، ص.ص: 66، 67.

<sup>5</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، مكتبة زهراء الشرق، ط 1، القاهرة، مصر، 2001، ص.ص: 32، 33.

<sup>6</sup> - أزوالد ديكر و جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، ط2، بيروت، لبنان والدار البيضاء بالمغرب، 2007، ص: 536.

"ومن ثم فإن كثيراً من الظواهر التي تعالج في إطار النص كوحدة كبرى، هي في حقيقة الأمر كانت محور كثير من البحوث النحوية التي كانت تعد الجملة أكبر وحدة في التحليل، غير أن نحو النص يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلالية ومنطقية إلى جوار القواعد التركيبية، ويحاول أن يقدم صياغات كلية دقيقة للأبنية النصية وقواعد ترابطها"<sup>1</sup>.

### 3. إسهام التراث العربي في لسانيات النص:

إن الدرس الحديث استفاد من نتائج الدرس القديم خصوصاً في مجال البلاغة والنحو والتفسير والنقد، وإثبات علاقة ذلك لأن: "...البدء من الصفر المنهجي في هذا المقام -مقام الدراسات النصية- يعني إهدار أربعة عشر قرناً من النتاج اللساني المتميز، الذي هو إنتاج قوم من أعلم الناس بفقهاء اللغة العربية وأسرار تركيبها وذخائر تراثها"<sup>2</sup>، فالدراسة النصية الحالية تقتضي النظر في الأفكار الصالحة في التراث العربي، ثم دراستها على ضوء المناهج المعاصرة المتاحة.

بما أن هذا العلم مازال غصناً فهداه دعوة إلى البحث من قبل المختصين العرب في هذا الشأن لاسيما أن له جذوراً عريقة في التراث العربي كالبلاغة وعلوم القرآن وتفسيره وغيرها، كما يقول "محمد العبد" في مواصلة كلامه عن نشأة علم النص وعلاقته بالبلاغة: "في علم البلاغة العربي تقع مناطق شاسعة للعناية بطرق الإبلاغ المؤثر، فضلاً عن العناية بمعايير البنية المثلى للنص وصناعاته، ولكن تظل بين العلمين وجوه للمفارقة، فبينما علم البلاغة الغربي كان أول العلوم التي أسهمت في تأسيس هذا العلم اللغوي النصي..."<sup>3</sup>.

وقد حاول بعض الدارسين العرب تجلية مفهوم النص، حيث يرى "محمد مفتاح" في النص "مدونة كلامية، وحدثاً زمكانياً تواصلياً تفاعلياً، مغلقاً في سماته الكتابية، توالدياً في انبثاقه وتناسبه لموقف "براون" و"يول" لتعريفهما للنص بخصائص ومميزات الترابط والتماسك بين أجزائه، ولعل هذا الأخير يعد من أهم المقومات لدرجة تجعلنا نقول أو نعتقد أن النص ما هو إلا تماسك على حد قول "هاليداي" و"رقية حسن"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> سعيد حسن بحيري، علم اللغة النصي، المفاهيم والاتجاهات، مرجع سابق، ص: 135.

<sup>2</sup> سعد عبد العزيز مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، جامعة الكويت، (د.ط)، الكويت، 1990، ص: 413.

<sup>3</sup> محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، مرجع سابق، ص: 87.

<sup>4</sup> صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص: 93.

وإدراكا لهذه الأهمية فقد "تناوله الدارسون العرب بداية بتوضيح مفهومه، ومرورًا ببيان أدواته ووسائله وعوامله، حيث أصبح لهم حضورا واجبا في أي نص" <sup>1</sup>، حيث جعله "هاليداي" و"رقية حسن" معيارًا للتمييز بين النص واللانص، باعتباره متضمناً علاقات المعنى العام لتكوين طبقات النص <sup>2</sup>.

"فهو يهتم بالعلاقات بين أجزاء الجملة، وأيضا بالعلاقات بين جمل النص، وبين فقراته، بل بين النصوص المكونة للكتاب مثل السور المكونة للقرآن الكريم، ويهتم أيضا بين جمل النص وما يحيط به، ومن ثم يحيط بالتماسك بالنص كاملاً داخلياً وخارجياً" <sup>3</sup>.

داخلياً وتتمثل في تلك العلاقات التي تقوم بين الجمل والعبارات في متتالية نصية يمكن أن تركز على الدلالات، أما خارجياً، فتتمثل في الروابط بين العناصر المشار إليها أو المدلول عليها في الخارج" <sup>4</sup>.

وقد نظر "محمد مفتاح" إلى مصطلح التواصل على أنه مقولة عامة يمكن تجزئتها أو تنويعها إلى مفاهيم خاصة <sup>5</sup>، "هاته المفاهيم الخاصة يمكن حصرها في ثنائية الاتساق (Cohesion) والإنسجام (Conerence) أو ما يعرف بالسبك والحبك باعتبارهما يعنيان معاً التماسك النصي" <sup>6</sup>، "لذا كونا معاً ثنائية مفهومية في حقل لغة النص" <sup>7</sup>، فهما يبينان كيفية تآلف تآلف العناصر المكونة للنص، والاتساق في هذه اللفظة التي اختارها "محمد خطابي" مقابلاً عربياً مناسباً للمصطلح الأجنبي (Cohesion) <sup>8</sup>، أما "سعد مصلوح" <sup>9</sup> و"محمد العيد" <sup>10</sup> فقد قابلا

<sup>1</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص: 93.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 95.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 97.

<sup>4</sup> - صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق، ص.ص: 211، 212.

<sup>5</sup> - محمد مفتاح، التلقي والتأويل، مقارنة نسقية، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2001م ص: 157.

- محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، (نحو منهجية شمولية)، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 1991، ص: 125.

<sup>6</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص: 96.

<sup>7</sup> - محمد العيد، النص والخطاب والاتصال، مرجع سابق، ص: 90.

<sup>8</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام النص )، المركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت، لبنان، 1991، ص: 152.

<sup>9</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص: 96.

<sup>10</sup> - محمد العيد، النص والخطاب والاتصال، مرجع سابق، ص: 90.

## مدخل : إرهاصات علم اللغة النصي

قابلا المصطلح الأجنبي للفظة بـ"السبك"، حيث آثره على سواه من نظائره العربية كالترباط والتضام.

"فالانساق أو السبك يشتمل على الإجراءات المستعملة في توفير الرباط بين عناصر ظاهر النص"<sup>1</sup>، أي؛ إنه يرتبط بالروابط الشكلية "وكذلك بالوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص"<sup>2</sup>، ونعني بظاهر النص "الأحداث التي نخطها أو نراها بما هي كم متصل على صفحة من الورق، وهذه الأحداث أو المكونات ينتظم بعضها مع بعض تبعاً للمباني النحوية، ولكنها لا تشكل نصاً إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محتفظاً بكيونته واستمراريته"<sup>3</sup>، ومنه نقصد بالانساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة للخطاب<sup>4</sup>.

كما قدم علماء العرب القدامى مفاهيم عدة لها علاقة وطيدة بما يعرف اليوم بلسانيات النص، باعتباره حقلاً معرفياً جديداً يجعل من النص محور الدراسة، وخصوصاً حول ما كتبه في النقد والبلاغة والنحو والتفسير وعلوم القرآن، فمن النقاد "حازم القرطاجني" (ت684هـ) حيث ألف كتاب (مناهج البلغاء وسراج الأدباء) "وأدرك الصلة الرابطة بين مطلع القصيدة وما سماه بالمقطع وهو آخرها الذي يحمل في ثناياه الإنطباع الأخير والنهائي عن القصيدة"<sup>5</sup>، ولم يغفل الإنسجام الصوتي لأهميته في الربط بين المعاني، يقول: "ومن ذلك حسن التأليف وتلاؤمه والتلاؤم يقع في الكلام على أنحاء: منها أن تكون حروف الكلام بالنظر إلى إئتلاف بعض حروف الكلمة مع بعضها وإئتلاف جملة كلمة مع جملة كلمة تلاصقها منتظمة في حروف مختارة، متباعدة المخارج، مرتبة الترتيب الذي يقع فيه حقه وتشاكل ما"<sup>6</sup>، ومنهم "الجاحظ" (ت255هـ)، وكان معيار الجودة، والحسن عنده يكمن في السبك وترباط وتلاحم الكلمات

<sup>1</sup> - إلهام أبو غزالة، على خليل حمد، مدخل في علم النص، مرجع سابق، ص: 11.

<sup>2</sup> - ينظر صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص: 95.

<sup>3</sup> - جميل عبد المجيد، بلاغة النص، دار غريب القاهرة، (د.ط.)، 1999م، ص: 16.

<sup>4</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 05.

<sup>5</sup> - إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، طر، بيروت، لبنان، 1997، ص: 56.

<sup>6</sup> - القرطاجني، (أبو الحسن حازم)، مناهج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بلخوجة، دار الغرب الإسلامي، ط 2،

بيروت، لبنان، 1481هـ، ص: 227.

والجمل بعضها ببعض في الشعر يقول: "وأجود ما رأيتَه متلاحم الأجزاء سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه أفرغ إفراغًا واحدًا، وسُبِك سبِكًا واحدًا، فهو يجري على الدهان"<sup>1</sup>.

نجد أيضًا "ابن قتيبة" (ت 276هـ) حيث ألف كتاب: (تأويل مشكل القرآن) في الثالث الهجري، حيث يقول: "فأحببت أن أنضح عن كتاب الله وأرمني من ورائه بالحجج النيرة والبراهين البينة وأكشف للناس ما يلبسون، فقد طرح "ابن قتيبة" في كتابه: "قضية إنسجام النص القرآني" التي تنظر إلى السور والآيات المتباعدة نظرة متأنقة، وهي قضية خطابية نصية كان من الممكن أن يترتب عنها تنظير في نسق النص"<sup>2</sup>.

نجد كثيرًا من العلماء لا يسع المقام ذكرهم أمثال: "الباقلاني" (ت 403هـ) الذي ألف كتاب: (إعجاز القرآن)، حيث يقوم بتفسير إنسجام الآيات رغم تباعد مواقعها، فيقول: "نجد آيات متباعدة في المواقع النائية المطارح، قد جعلها النظم البديع لشيء، تأليفًا من الشيء المؤلف في الأصل ومن إغذار إلى إنذار، مختلفة لكنها تأتلف بشريف النظم، ومتباعدة تتقارب بعلي الضم"<sup>3</sup>.

نجد أيضًا "الجرجاني" (ت 471هـ) وما قدمه في كتابه: (دلائل الإعجاز) وقد كانت فكرة الإنسجام النصي واضحة في ذهنه حتى يعبر عنها بقوله: "واعلم أن أصل واضع الكلام مَثَلٌ مَنْ يأخذ قطعًا من الذهب أو الفضة فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة"<sup>4</sup>. وقد كان لإدراك "الجرجاني" لطبيعة علم النحو أثره البارز في خدمة النصوص وفهمها فهما علميًا دقيقًا، فهو يرى أن النص لا يتكون إلا حسب مقتضيات وقوانين النحو ومناهجه، وقدم في كتابه (دلائل الإعجاز) نظرية جديدة لعلم النحو، حيث جعله يتكون من عدة أجزاء منها"<sup>5</sup>، ويقول "تمام حسان": "وأما أخطر شيء تكلم فيه عبد القاهر الجرجاني على الإطلاق،

<sup>1</sup> - الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ج1، مكتبة الغانجي، ط7، القاهرة، مصر، 1998، ص: 89.

<sup>2</sup> - محمد العمري، البلاغة العربية، أصولها وامتدادها، إفريقيا الشرق، (د.ط.)، الدار البيضاء، المغرب، 1999، ص: 145.

<sup>3</sup> - الباقلاني (أبو محمد بن الطيب)، إعجاز القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار المعارف، ط 3، القاهرة، مصر، (د.ت.)، ص: 194.

<sup>4</sup> - الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن)، دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق: محمود محمد شاكر، مكتبة الغانجي، ط5، القاهرة، مصر، 2004م، ص: 190.

<sup>5</sup> - عمر أبو خرمة، نحو النص، نقد نظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، الأردن، 2004، ص: 45.

## مدخل : إرهاصات علم اللغة النصي

فلم يكن النظم ولا البناء ولا الترتيب، وإنما كان التعليق، وقد قصد به إنشاء العلاقات بين المعاني اللغوية بواسطة ما يسمى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية"<sup>1</sup>.

كما نجد من المفسرين الإمام "الطبري" (ت 310هـ) في كتابه: "جامع البيان في تأويل القرآن"، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي الذي لم يغفل الترابط بين الجمل ولم تقتصر دراسته على الجملة فحسب، بل تعدى ذلك إلى الوصل والفصل بين الجمل التي تعد في الوقت الحالي من القضايا الهامة في لسانيات النص، ومنهم "البقاعي" (ت 885هـ) مؤلف كتاب: "نظم الدرر في تناسب الآيات والسور".

هكذا رأينا كيف أسهم التراث العربي في علم اللغة النصي؟ وكيف اجتهد علماءنا من أجل إبراز كيفية تماسك النصوص الأدبية وخاصة القرآن الكريم؟، ولم يكتفوا عند دراستهم على حد الجملة بل تعدوا إلى الربط بين أكثر من جملة، وكانت لهم إشارات تعد لبنات كبرى وأساساً في بناء وتحليل النص والخطاب.

<sup>1</sup> - تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، ط3، القاهرة، مصر، 1998، ص: 188.

# الفصل الأول

## الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

تمهيد:

1. مفهوم الإتساق وأدواته.
2. مفهوم الإنسجام وآلياته.
3. الفرق بين الإتساق والإنسجام.
4. الروابط وتصنيفها.
5. دور الروابط في الإتساق والإنسجام.

نتائج الفصل.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

تمهيد:

يجدر بنا بداية أن نتعرف على مفهومي الإتساق والإنسجام بحكم تعامل لسانيات النص مع النص على أنه وحدة كلية.

### 1. مفهوم الإتساق وأدواته:

أ - الإتساق لغةً:

جاء في لسان العرب "لابن منظور" (ت 711هـ): "اتسقت الإبل واستوسقت: اجتمعت... والطريق يأتسق ويتسق أي؛ ينضم"، وفي التنزيل: ﴿ فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّقَقِ وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ ﴾<sup>1</sup>، يقول "الفراء" (ت 207هـ): "وَمَا وَسَقَ أَي؛ ما جُمع وضُم، واتساق القمر امتلاؤه واجتماعه واستواؤه، والوسق ضم الشيء إلى الشيء، والإتساق الانتظام"<sup>2</sup>.

جاء في معجم الوسيط: "وَسَقَتِ الدَّابَّةُ تَسَقُ وَسَقًا وَوُسُوقًا: حَمَلَتْ وَأَغْلَقَتْ المَاءَ عَلَى رَجْمِهَا فِيهِ وَأَسِقُ... واتسق الشيء اجتمع وانضم... واستوسق الأمر، انتظم"<sup>3</sup>.  
"والكلام إذا كان مسجعاً قيل له نسقٌ حسنٌ، والنسق كواكبٌ مُصطفةٌ خُلفَ الثُّريا، يُقال لها الفُرودُ ويُقال: رأيتُ نسقاً من الرجالِ والمتاعِ أي بعضها إلى جانب بعض، قال الشاعر:  
مُسْتَوْسِقَاتٌ عَصَبًا وَنَسَقًا... والنسقُ بالتسكين مصدر نَسَقْتُ الكلامَ إذا أعطتُ بعضه على بعض، ويقال: نَسَقْتُ بين الشيئين وناسقتُ..."<sup>4</sup>.

مجمل القول في عرض مادتي "نَسَقٌ" و"سَوَقٌ" مع قرب معاني "نَسَقٌ" وصف الكلام بالترابط والنتابع والانتظام كما جاء في المعاجم، علماً بأن صيغة "إفتعال" من مادة "نسق" هي "إتساق" مثل "نقل" "إنتقال" أي دون إبدال أو إدغام مثلما هو الحال في "وسق" التي جاءت منها "إتساق".

وعلى كل فالمعاني متقاربة سواء في "سَوَقٌ" أم في "نَسَقٌ" وكلها تستخدم لغويًا في معاني الإجماع والإنضمام والانتظام وحمل الشيء مجتمعاً.

<sup>1</sup> سورة الانشقاق، الآية: [16-18].

<sup>2</sup> ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، تحقيق الأساتذة: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، مج 6، ج5، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص.ص: 4836، 4837. مادة (وَسَقَ).

<sup>3</sup> إبراهيم مصطفى وآخرون: معجم الوسيط، مكتبة الشروق، ط4، القاهرة، مصر، 2004م، ص: 1032.

<sup>4</sup> ابن منظور: لسان العرب، مصدر سابق، ج5، ص: 230. مادة (نَسَقَ).



## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

### ب- الإتساق اصطلاحًا:

-الإتساق: هو الترجمة المعتمدة في ذهن البحث لمصطلح ( Cohésion ) بالفرنسية و(Cohesion) بالانجليزية.

-في مختلف المراجع العربية نجد مصطلحي الإتساق والإنسجام يعبر عنهما بمترادفات عديدة، وأحيانًا نقصد باللفظ الواحد المصطلحين معًا، وعليه فسيتم ذكر ما أمكن من هذه الألفاظ والمترادفات، وذلك قصد معرفة المصطلح.

ويرى كل من "هاليداي" و"رقية حسن" أن "مفهوم الإتساق مفهوم دلالي، إنّه يحيل إلى العلاقة المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده كنص"<sup>1</sup>.

إلا أنّ "محمد خطابي" بيّن أنّ الإتساق "لا يقتصر على الجانب الدلالي فحسب، وإنما يتم على مستويات أخرى كالنحو والمعجم، حيث تنتقل المعاني من النظام الدلالي إلى مفردات في النظام النحوي والمعجمي ثم إلى أصوات أو كتابة في النظام الصوتي والمكتوب"<sup>2</sup>. حظي هذا المصطلح باهتمام الدراسات اللسانية النصية "ويبرز الإتساق في تلك المواضيع التي يتعلق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل عنصر آخر يفترض من كل منهما الآخر مسبقًا، إذ لا يمكن أن يحل الثاني إلا بالرجوع إلى الأول، وعندما يحدث هذا تتأسس علاقة إتساق"<sup>3</sup>.

اختلفت بعض التعريفات عن بعض، جاء في تعريف "سعد مصلوح" الذي يترجم المفهوم بلفظ "السبك" ويعتبره "الوسائل التي بها خاصية الإستمرارية في ظاهر النص... أي؛ الأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني، والتي نخطها ونراها بما هي كم متصل على صفحة الورق، وهذه الأحداث ينتظم بعضها مع بعض للمباني النحوية ويجمع هذه الأحداث الوسائل مصطلح عام هو الاعتماد النحوي ( dependency Grammatical )، ويتشكل

<sup>1</sup>-Haliday Micheael Alexender Kirwood and Ruqaiya Hassan, Cohesion in English, Longman, London, 1987, P : 04.

<sup>2</sup>- محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 15.

<sup>3</sup>-Haliday (M.A.K) et Hassan (R), Cohesion in english, op.cit, P: 04.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

في حلقة هرمية ومتداخلة من الأنواع هي: 1. في الجملة. 2. فيما بين الجمل. 3. في الفقرة أو المقطوعة. 4. فيما بين الفقرات أو المقطوعات. 5. في النص<sup>1</sup>.

والتعريفات كثيرة جدًا يمكن تلخيصها، فـ"الإتساق" مصطلح لساني يعني ربط الكلام بأدوات سطحية ظاهرة تنظمه ليكون نصًا أو خطابًا مفهومًا.

تجدر الإشارة إلى مصطلح "الإتساق" ورد مرارًا وتكرارًا في مصادر التراث العربي سواء أكان في البلاغة أم في علوم القرآن وتفسيره، حيث نجد "السيوطي" يقول: "فالوجه الثالث من وجوه إعجازه حُسن تأليفه، والتأم كلمه، وفصاحته... والوجه الرابع مناسبة آياته وسوره وإرتباط بعضها ببعض، حتى تكون كالكلمة الواحدة، متسقة المعاني، منتظمة المباني"<sup>2</sup>.

ونجد "الزركشي" (ت 724هـ) في تعليقه على قوله تعالى: ﴿وَعَرَابِيْبُ سُودٌ﴾<sup>3</sup>، حيث إن العرابيب متضمنة لمعنى "السود" ومع ذلك ذكر المُسود، ذلك لأنه "بذكر السُود وقع الإلتئام وإتساق نسق النظام، وجاء اللفظ والمعنى في درجة التمام"<sup>4</sup>.

من خلال البحث في مصادر التراث العربي نجد تكرار لفظ "الإتساق" لعله كان سببًا في غلبة استعمال هذا اللفظ كمصطلح عربي معاصر، بعده بنية والوسائل الشكلية: النحوية والمعجمية، تقوم بربط وتقوية جمل ومنتاليات النص حتى يصبح بناءً نصيًا متماسكًا وهذا ما نجده في سور القرآن، وأحاديث النبي "محمد" -صلى الله عليه وسلم-.

ج - أدوات الإتساق:

الأدوات هي: المظاهر التي تحقق الإتساق على أساس أنها شكلية ظاهرة في صورة حرف أو أي لفظ آخر، وقد وردت في مراجع مختلفة بتصنيفات متشابهة.

وبما أن البحث له هدف تعليمي يقتضى التبسيط والبعد عن كثرة التفريعات، سنعتمد على أهم التصنيف الواضحة التي يمكن للجميع أن يستفيد منها:

<sup>1</sup> - سعد عبد العزيز مصلوح: نحو أجرومية للنص الشعري، مرجع سابق، ص: 154.

<sup>2</sup> - السيوطي (جلال الدين)، معترك الأقران في إعجاز القرآن، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1988، ص: 85.

<sup>3</sup> سورة فاطر، الآية [27].

<sup>4</sup> - الزركشي (بدر الدين محمد بن عبد الله)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، (د.ط)، بيروت، لبنان، 1988، ص: 44.

ج.1. الإحالة: (Référéncé):

تناول علماء النص الإحالة كوسيلة من وسائل الربط اللفظي "ويعني مقابلها في اللغات الغربية (Référéncé)"<sup>1</sup>.  
"والإحالة أو الربط الضميري يعد أهم الخصائص التوزيعية للضمائر الإنعكاسية في اللغة العربية"<sup>2</sup>، والإحالة أداة تربط بين الجمل والعبارات والنصوص فهي تعني العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة عليها أو متأخرة، إذ اعتبرها "غريماس": "علاقة تعرف جزئية تكون مثبتة في خطاب ما على المحور التركيبي بين عبارتين وتستعمل للجمع بين ملفوظين أو بين فقرتين"<sup>3</sup>.

وأما عن وظيفتها فهي تربط بين البنى النصية الصغرى ببعضها بعضا لتجعلها تتعلق فيما بينها لتنتج لنا نصًا مترابطًا، ولها تعريفات عديدة، نضيف إلى ما ذكرناه تعريف "دي بوجراند": "بأنها العلاقة بين العبارات ذات الطابع البنائي في نص ما، إذ تشير إلى شيء ينتمي إليه نفس عالم النص أمكن أن يقال عن هذه العبارات إنها ذات إحالة مشتركة"<sup>4</sup>.

ونجد تعريف آخر: "إنها العلاقة القائمة بين الأسماء والمسميات فالأسماء تحيل إلى المسميات، وهي علاقة دلالية تخضع لقيد أساس، وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه"<sup>5</sup>.

فالإحالة إذن هي العلاقة بين العبارات من جهة وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي<sup>6</sup>، وما دمنا قد أكثرنا من ذكر عدة تعاريف ننوه أيضًا بالدور البارز لعلماء العرب في الحديث عن أهمية الضمائر ومرجعيتها ومن أهم الظواهر التي تطرقوا إليها في حديثهم عن الضمير ودوره:

<sup>1</sup> محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب وعلم النص في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، ج 1، جامعة منوبة، المؤسسة العربية للتوزيع، ط1، تونس، 2001، ص: 125.

<sup>2</sup> حسام البهنساوي، أنظمة الربط في العربية، دراسة في التراكييب السطحية بين النحاة والنظرية التحويلية، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر، 2003، ص: 74.

<sup>3</sup> نوال لخف، الإنسجام في القرآن الكريم (سورة النور أنموذجًا)، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص: 118.

<sup>4</sup> روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص: 320.

<sup>5</sup> محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى إنسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 17.

<sup>6</sup> فطومة لحماي، مفهوم التماسك النصي، مجلة اللغة والآداب، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد 01، جوان 2007، ص: 118.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

- 1 - "تصدي العديد من اللغويين لشرح الدواوين، مثل العكبري في شرح ديوان المتنبي"<sup>1</sup>.
- 2 - "اهتمام علماء التفاسير بالنص القرآني، وربط أجزائه مثل الزمخشري، سيد قطب في تفسيره "في ظلال القرآن"<sup>2</sup>.

- يقول سيبويه (ت 180هـ): "إنما الإضمار معرفة لأنك تضمّر إسمًا بعد أن تعلم من يتحدث... عرف من تعني، وإنك تريدُ شيئًا يعلمه"<sup>3</sup>، وفي حديثه هذا إشارة إلى التماسك بالضمير ومرجعيته، من خلال ما تطرقنا إليه نجد أن العلماء العرب كانت لهم إشارات متفرقة حول الضمير ومرجعيته، واكتفوا بالتنظير دون التطبيق، وفي هذا إشارة للإحالة ولو من بعيد لأنهم لم يتعرضوا لأقسامها ووسائلها.

ولإحالة قسمان حسب ما جاء عن الباحثين: "هاليداي" و"رقية حسن".

### ج.1-1. الإحالة النصية:

وتكون بين عنصرين لغويين من داخل النص نفسه وتتفرع إلى:

ج.1-1-1. إحالة قبلية: عندما يسبق المحال إليه المحيل وهي تعود على مفسر سبق التلفظ به وفيها يجري تعويض لفظ المفسر الذي كان من المفروض أن يظهر حيث يرد المضمّر.

ج.1-1-2. إحالة بعدية: وهي عكس القبلية حيث يتأخر فيها المحال عن المحيل، وهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النص، ولاحق عليها، من ذلك ضمير الشأن في العربية.<sup>4</sup>

### ج.1-2. الإحالة المقامية:

وهي إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي أي خارج النص، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم فهي تعمل على إفهام النص وتأويله، وتخرج النص من حالة الإنغلاق إلى حالة الإنفتاح على عالم

<sup>1</sup> مصطفى حمودة، نظام الربط والارتباط في تركيب الجمل العربية، الشركة المصرية، ط1، بيروت، لبنان، 1997، ص:155.

<sup>2</sup> خلود العموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، 2007، ص:45.

<sup>3</sup> سيبويه، (أبو بشر عمرو بن عثمان)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت، لبنان، 1998، ص: 85.

<sup>4</sup> - الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون الملفوظ به نصًا، المركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، 1993، ص: 118.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

السياق والتداولية فهي: "تساهم في خلق النص لكونها تربط اللغة بالسياق والمقام إلا أنها لا تسهم في استقامة بشكل مباشر"<sup>1</sup>.

ج.1-3. الوسائل الإحالية: نتعرض لهذه الوسائل قصد توضيحها ومناسبتها للبحث المتناول.

حيث جاء تقسيم الباحثين "هاليداي" و"رقية حسن" كآتي:

ج.1-3-1. إحالة شخصية "ضميرية" (Personne) تنقسم إلى:

- ضمائر وجودية مثل: أنا، أنت، نحن، هو، هم، ...الخ.

- ضمائر ملكية مثل: كتابي، كتابك، ...الخ.

ج.1-3-2. أسماء الإشارة: يذهب الباحثان إلى عدة إمكانيات لتصنيفها:

- الحياد أو الإنتقاء: هذا، هؤلاء، ...الخ.

- البعد: ذاك، تلك...الخ.

- القرب: هذا، هذه، ...الخ.

- حسب الظرفية: الزمان، الآن، غداً،...الخ.

ج.1-3-3. إحالة مقارنة: المكان، هنا، هناك،...الخ<sup>2</sup>، ولها فرعان عامة وخاصة:

ج.1-3-3-1. عامة: منها ثلاثة أنواع.

- التطابق: مثل: ذات، نفس...الخ.

- التشابه: مثل: مماثلة، كأن...الخ.

- الاختلاف: مثل: آخر، أخرى...الخ.

ج.1-3-3-2. خاصة:

- الكمية: مثل: أكثر، أغزر، أقل، ...الخ.

- الكيفية: مثل إحالة اسم التفضيل: أجمل من، جميل،...الخ<sup>3</sup>، وإحالة الاسم الموصول: مثل:

الذي، التي،...الخ<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 17.

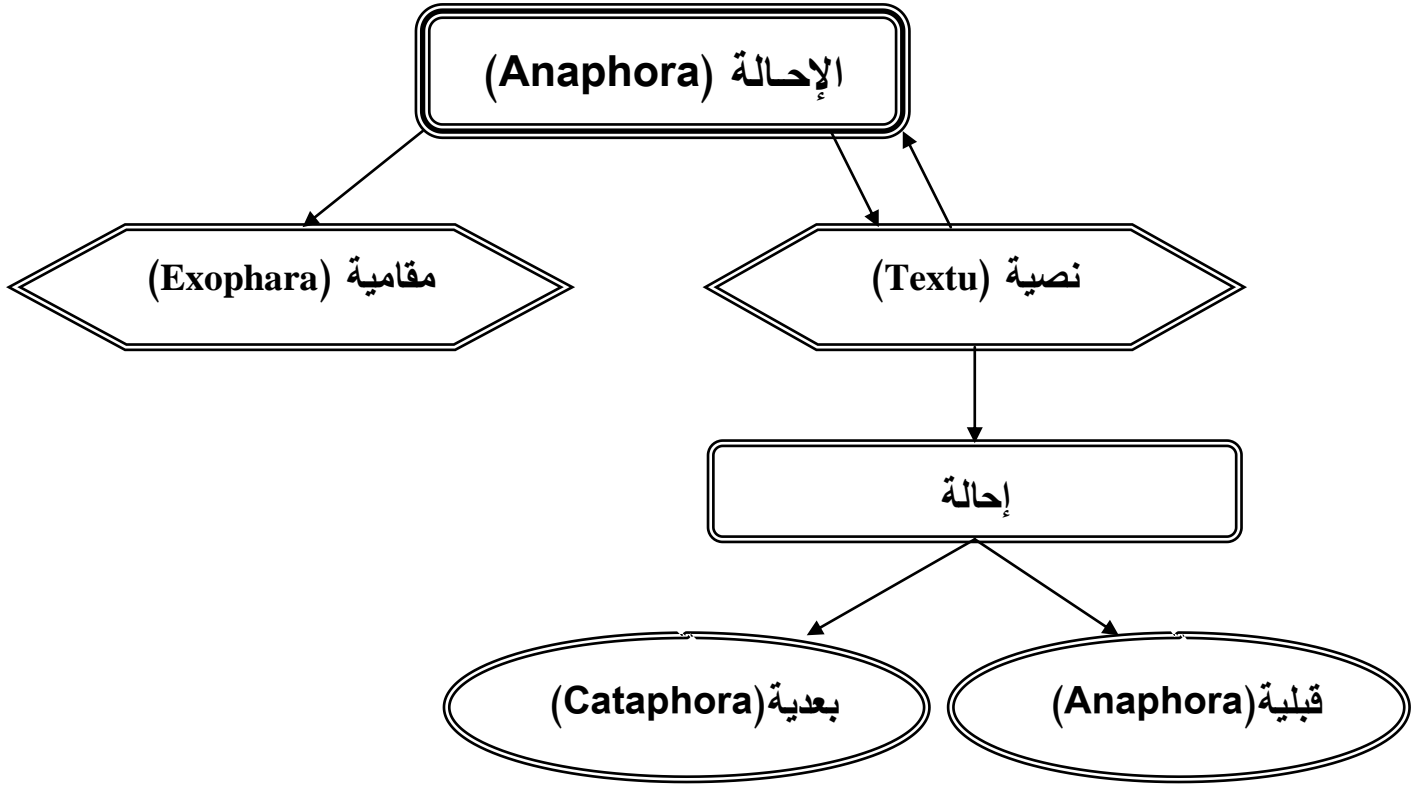
<sup>2</sup> - محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب وعلم النص في النظرية النحوية العربية، مرجع سابق، ص: 126.

<sup>3</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص: 17.

<sup>4</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 68.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

ويمكن الإستعانة بالشكل التوضيحي، كما جاء عند "هاليداي" و"رقية حسن":



### ج.1-3-4. المدى الإحالي:

تنقسم الإحالة باعتبار المدى الذي يفصل بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه

إلى قسمين:

### ج.1-3-4-1. إحالة ذات المدى القريب:

تكون الجملة المتصلة أو المتباعدة في فضاء النص<sup>1</sup>، وللتوضيح نقدّم المثال الآتي لتوضيح الإحالة وأنواعها: يقول "الهمذاني" (ت 395هـ) في مقامته: "...قالت الجارية: إن لي شيخاً طريف الطبع، طريف المجون، فأسرني حتى سرنني، فوقعت الغلطة وتكررت الغبطة... قال: ودعت أي جارية، بشيخها فإذا هو اسكندراني (أبو الفتوح)..."<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص: 117-119.

<sup>2</sup> - الهمذاني بديع الزمان (أبو الفضل أحمد بن الحسين)، المقامات، قدم له وشرح غوامضه: الإمام محمد عبده، دار الكتب العلمية، طر، بيروت، 2003، ص: 62.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

نوع الضمائر	وسيلة الاتساق الإحالية	المحال عليها	نوع الإحالة
-الضمائر المستترة	قالت "هي" مر-	-الجارية.	-إحالة نصية قباسية.
-الضمائر المتصلة	سار "هو" سرني	-الشيخ.	-إحالة نصية قبلية.
-الضمائر المنفصلة	"أنا"	-الراوي أبو الفتوح	-إحالة نصية خارجية.
		-الإسكندراني.	-إحالة نصية بعدية.

### ج.1-3-4-1. إحالة ذات المدى البعيد:

هي إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي، موجود في المقام الخارجي، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم، أو هي "الأنماط اللغوية التي تشير إلى الموقف الخارجي عن اللغة، غير أن هذا الموقف يشارك الأقوال اللغوية"<sup>1</sup>، كما تشير إلى الموقف الخارجي عن اللغة، وقد اكتفينا بما يخدم موضوعنا من ذكر أمثلة حول الإحالة ذات المدى القريب.

### ج.2. الاستبدال: له عدة تعاريف، منها:

"هو صورة من صور التماسك النصي، الذي يتم في المستوى النحوي، والمعجمي بين كلمات وعبارات على أن معظم حالات الاستبدال النصي قبلية أي؛ علاقة بين عنصر متأخر ومتقدم"<sup>2</sup>.

كما أنه "عملية تتم داخل النص، إته تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، وعندما نتكلم عنه، فإننا لا بد أن نتكلم عن الاستمرارية الدلالية، أي وجود العنصر المستدل في الجملة اللاحقة"<sup>3</sup>، والاستبدال علاقة مجالها الصيغ اللغوية من قبل المفردات والمركبات، وهو يتم في المستوى المعجمي النحوي، ثم إن الإضمار يبدو أقرب إليه، إذ يعتمد فيه المتكلم إلى تعويض عنصر لغوي بآخر، وبالتالي يحسن نقل الإضمار من القسم الذي جعله المؤلفان للإحالة إلى قسم الذي جعله للاستبدال"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ج1، ص: 41.

<sup>2</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص: 122.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 123.

<sup>4</sup> - محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، مرجع سابق، ص: 130.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

### ج. 2-1. أنواعه:

ينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:

ج. 2-1-1. **الاستبدال الاسمي**: يكون باستخدام عناصر لغوية اسمية: (آخر، آخرون، نفس) كقوله تعالى: ﴿قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلِهِمْ رَأَى الْعَيْنِ وَاللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصَرِهِ مَنْ يَشَاءُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ﴾<sup>1</sup>.

ج. 2-1-2. **الاستبدال الفعلي**: يعبر عنه بالفعل البديل (الفعل الكتابي)، وهذا الفعل وهو (فعل)، حيث يأتي بديله عن فعل أو حدث معين أو عبارة فعلية، ومن نماذجه في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُلْهِكُمْ أَمْوَالُكُمْ وَلَا أَوْلَادُكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ}<sup>2</sup>، فالفعل يفعل بديل لـ: (تُلْهِكُمْ أَمْوَالُكُمْ وَلَا أَوْلَادُكُمْ)، ومثاله أيضاً: هل تظن أن الطالب المكافح "يفعل" الكلمة "يفعل" استبدلت بكلام من المفروض أن يحل محلها وهو "ينال حقه"<sup>3</sup>.

ج. 2-1-3. **الاستبدال القولي**: هو استبدال الجملة بكاملها وتقع في هذا النوع جملة الاستبدال أولاً، ثم تقع الكلمة المستبدلة مثل: (هذا، ذلك،...) مثل قوله تعالى: ﴿قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغُ فَازْتَدَا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾<sup>4</sup>، فكلمة ذلك جاءت بدلاً من الآية السابقة عليها مباشرة في قوله تعالى: ﴿قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْوُحُوتَ﴾<sup>5</sup>.

ج. 3. **الضمائر**:

إنّ الضمائر لها وظائف شكلية ودلالية ولها أهمية كبرى في تماسك النصوص، كما تكمن أهميتها في كونها نائبة عن الأسماء والعبارات والجمل المتتالية، " فالتعيين الاسمي البديل هو إعادة نصية لإسم ما من خلال الضمير، وعادة ما تتعاون في النص الضمائر مع الأسماء المتكررة، وتشكل معاً شبكة إحالية، وحين يحيل إلى نص ما عدة شبكات إسمية فإن واحدة منها

<sup>1</sup> - سورة آل عمران، الآية: [143].

<sup>2</sup> - سورة المنافقون، الآية: [09].

<sup>3</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص: 123.

<sup>4</sup> - سورة الكهف، الآية: [64].

<sup>5</sup> - سورة الكهف، الآية: [63].



## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

في الغالب هي موضوع النص" <sup>1</sup>، وللأهمية البالغة للضمائر أكد علماء النص على أنه: "الضمير أهمية في كونه يحيل إلى عناصر سبق ذكرها في النص، وأن الضمير "هو" له ميزتان الأولى: الغياب عن الدائرة الخطابية، والثانية: القدرة على إسناد أشياء معينة، وتجعل هاتان الميزتان من هذا الضمير موضوعاً على قدر كبير من الأهمية في دراسة النصوص" <sup>2</sup>، "إن الضمائر مع غيرها تكون نصياً عالياً لذا ظهرت الضمائر مثل: ( They, This, Them )، فإنها لا تشير إلى أناس أو إلى أشياء فقط بل ترجع أو تشير إلى فقرات مذكورة فيما سبق" <sup>3</sup>.

ج.4. الحذف: له دور فعال ونعرفه:

ج.4-1. لغة:

ورد في لسان العرب "لابن منظور" في المادة اللغوية (ح، ذ، ف)، "الحذف يدورُ المعنى حول القطع من طرف خاصة، والطرح والإسقاط" <sup>4</sup>.

ج.4-2. اصطلاحاً:

يقابل الحذف في الإصطلاح لدى الغربيين بمصطلح ( ELLIPS ) الذي يعني إستبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أو أن يوسع أو أن يعدل بواسطة العبارات الناقصة <sup>5</sup>.

والحذف ظاهرة تعم جميع اللغات البشرية رغبة في الاختصار "...حيث يميل الناطقون إلى حذف بعض العناصر المكررة في الكلام أو إلى حذف قد يمكن للسامع فهمه اعتماداً على القرائن المصاحبة" <sup>6</sup>، لأن هناك قرائن معنوية أو مقامية تومئ إليه وتدل عليه، ويكون في حذفه حذفه معنى لا يوجد في ذكره ومثلما إهتم علماء النص بالحذف، نجد أيضاً علماء العرب القدامى إهتموا به حيث قال "ابن جني" (ت 392هـ) في كتابه الخصائص: "قد حذف العرب

<sup>1</sup> - زتسيسلاف واورزيناك، مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص)، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط 1، القاهرة مصر، 2003، ص: 125.

<sup>2</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ج1، ص: 161

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 162.

<sup>4</sup> - ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ج2، ص: 103. مادة (ح،ذ،ف).

<sup>5</sup> - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص: 302.

<sup>6</sup> - طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، (د،ط) (د،ت)، ص: 06.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

الجملة والمفرد والحرف، والحركة، وليس من شيء في ذلك إلا عن دليل عليه، وإلا فهي ضرب من تكليف علم الغيب ومعرفته<sup>1</sup>.

ج. 4-3. أنواعه:

قسم "هاليداي" و"رقية حسن" الحذف إلى ثلاثة أنواع<sup>2</sup> هي:

ج. 4-3-1. الحذف الإسمي: يقصد به حذف اسم داخل المركب الإسمي مثل: أي قميص

ستشتري؟ هذا هو الأفضل، أي؛ هذا القميص.

وكذلك قوله تعالى: ﴿وَدَرُوا ظَاهِرَ الْإِثْمِ وَبَاطِنَهُ إِنَّ الَّذِينَ يَكْسِبُونَ الْإِثْمَ سَيُجْزَوْنَ بِمَا كَانُوا يَقْتَرِفُونَ﴾<sup>3</sup>، والتقدير (سَيُجْزَوْنَ الْعَذَابَ).

ج. 4-3-2. الحذف الفعلي:

أي؛ إن المحذوف يكون عنصراً فعلياً، مثل: ماذا كنت تنوي؟ السفر الذي يمتعنا برؤية مشاهد جديدة، والتقدير أنوي السفر.

وكذلك قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ إِنَّ يَشَأُ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ﴾<sup>4</sup>، والتقدير (خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ).

ج. 4-3-3. الحذف داخل شبه الجملة:

ويقصد به حذف شبه الجملة داخل المركب الجملي، مثل: كم ثمن هذا القميص؟ خمس جنيهات، وأيضاً قوله تعالى: ﴿فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ﴾<sup>5</sup>، والتقدير (فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ بِهِ).

- هناك تقسيمات أخرى حيث أورد "صبحي إبراهيم الفقي" في كتابه "علم اللغة النصي"

أنواعاً أخرى من الحذف منها: 1. حذف الحرف أو حذف الأداة (حذف حرف العطف، فاء

<sup>1</sup> ابن جني (أبو الفتح، عثمان بن بحر)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج 2، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د،ط)، (د،ت)، ص: 360.

<sup>2</sup> أحمد عفيفي، نحو النص (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، مرجع سابق، ص: 127.

<sup>3</sup> سورة الأنعام، الآية: 120.

<sup>4</sup> سورة إبراهيم، الآية: 19.

<sup>5</sup> سورة الحجر، الآية: 94.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

الجواب، وواو الحال، وقد وما النافية، ما المصدرية). 2. حذف الكلام بجملته. 3. حذف أكثر من جملة.

يتضح مما سبق أن الحذف يقوم بدور معين في اتساق النص، وأن كان مختلفاً من حيث الكيف عن الاتساق بالاستبدال والإحالة وأن المظهر البارز الذي يجعل الحذف مختلفاً عنهما هو عدم وجود أثر عن المحذوف فيما يلحق من النص و لهذا يجدر بنا أن نذكر علاقة الحذف بكل من الإبدال والمرجعية.

### ج.4-3-4. علاقة الحذف بالإبدال:

كل من الحذف والإبدال يمثل علاقة إبدال عنصر متقدم وآخر متأخر، لكن الحذف هو إبدال من الصفر أو ما يعرف بالمعنى العدمي<sup>1</sup>، في حين إن الإبدال يترك أثراً وهو وجود أحد عناصر الإستبدال، بينما الحذف يترك فراغاً بنيوياً يملأه القارئ<sup>2</sup>، وهذا المكان الخالي من جهة، نظر الباحثين "هاليداي" و"رقية حسن" على أنه: "يعبر عن الإستبدال الصفري، بينما في النحو العربي لا يمثل البديل نوعاً من التكرار للفظ الفعل"<sup>3</sup>.

### ج.4-3-5. علاقة الحذف بالمرجعية:

يرى أغلب الباحثين أن: "الحذف هو إستبدال عدمي، ومن شروط إباحته وجود دليل في الجملة الأولى الذي يكون بمثابة المرجع الذي يعبر على أن الحذف له طبيعة مرجعية داخلية سابقة أو لاحقة أو متبادلة على مستوى الجمل، بينما إذا كانت على مستوى الجملة الواحدة، فإن الدليل أو القرينة التي تُساعد على تقدير المحذوف هي المرجعية التي لا تُسهم في تحقيق التماسك النصي لأنه يعتمد على العلاقات بين الجمل وليس بين الجملة وسياق خارجي"<sup>4</sup>.

### ج.5. الوصل: له عدة أنواع نوردتها كالآتي:

<sup>1</sup> - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص: 340.

<sup>2</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص: 21.

<sup>3</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ج2، ص: 203.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص: 203.

ج.5-1. الوصل أو العطف (Conjonction):

للوصل أهمية في إتساق النص وتماسكه، لذلك إهتم بها علماء النص حيث يعرفه "هاليداي" و"رقية حسن"، "على أنه تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السّابق بشكل منظم"<sup>1</sup>، معنى هذا إن النص عبارة عن متتالية جمالية متعاقبة خطياً، ولكي يدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر متنوعة تضل بين أجزاء النص، مثال: أدوات وحروف الربط: كالواو، أو، مع، حتى، الفاء،...الخ<sup>2</sup>.

"وبما أن النص يتشكل من عدة قضايا مرتبطة ارتباطاً متتالياً من خلال صورة الترابط المختلفة، كأنواع الوصل التشريكي (العطف) سواء منها المنسوقة أم الدالة على الفرعي من الجمل مثل: حرف (الواو)، وحرف (أو)، وأداة التعليل (لأن)، وكذلك (من أجل أن) ووظيفتها هو تكوين جمل مركبة من جمل بسيطة، وعلى ذلك فعمل هذه الروابط هو حصول الإجراء الثنائي، وفئة من الروابط تؤخذ من أبواب الظروف الإسمية والمعرفية، وما تتركب من شبه جمل من مثل (مع أن) وكذلك (بالرغم من أن)، (ونتيجةً لذلك)، وتدل هذه الروابط على عوامل الإجراء لأنها تخرج جملاً أخرى، وتميزها عنها"<sup>3</sup>.

ج.5-2. أدوات الوصل: يقسم "هاليداي" و"رقية حسن" الوصل إلى ثلاثة أنواع<sup>4</sup>.

ج.5-2-1. الوصل الإضافي:

يتم الربط بالوصل الإضافي بواسطة الأداة (الواو) و(أو) وتندرج ضمن المقولة العامة للوصل الإضافي في علاقات أخرى مثل: التماثل الدلالي المتحقق بكلمات نحو بالمثل، وعلاقة الشرح المتمثلة في عبارات مثل: أعني، وعلاقة التمثيل المتجسدة في تعابير مثل: نحو، مثلاً.

ج.5-2-2. الوصل العكسي:

ويعني عكس ما هو متوقع، ويتم بتعابير مثل: لكن، غير أن.

<sup>1</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ج2، ص: 203.

<sup>2</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص: 23.

<sup>3</sup> - محمد مفتاح، المفاهيم معالم، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، 1997، ص: 161.

<sup>4</sup> - تون فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر فني، إفريقيا الشرق للنشر، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 2000،

ج. 5-2-3. الوصل السببي:

يمكننا من إدراك العلاقات المنطقية بين الجملتين أو أكثر يعبر عنها بعناصر مثل: بالتالي، لهذا السبب، إذا، من أجل هذا، سبب ذلك... وهي كما نرى علاقات منطقية ذات علاقة وثيقة بعلاقة عامة هي السبب والنتيجة. ومجمل القول بالنسبة للوصل، بأنه يعد علاقة إتساق أساسية في النص لأن وظيفته تكمن في تقوية الأسباب بين الجمل ويجعل المتواليات مترابطة متماسكة.

ج. 6. التوازي:

من خلال العنوان يتبين لنا أن مفهوم التوازي من منظور لسانيات النص على التقطيع المتساوي لأقسام الخطاب الأدبي، من خلال تجزئة جملة إلى مقاطع متساوية بغض النظر عن توافقها أو اختلافها المعنوي، "وقد يكون من الغريب الحديث عن التوازي في النصوص الشعرية المعاصرة التي تظهر مشتتة مبعثرة أو متراكمة بعضها فوق بعض، وخصوصاً إذا ما أخذنا في الإعتبار التعريف الشائع للتوازي أي تشابه البنيان واختلاف في المعاني"<sup>1</sup>.

يتخذ التوازي مظهرات نصية مختلفة منها نوعان هامان:<sup>2</sup>

ج. 6-1. التوازي المتمثل: وهو ما تماثلت بنيته واختلف بعض معناه ويكون بالتطابق على مستوى النحوي أفقياً أو عمودياً.

ج. 6-2. التوازي المتشابه: وهو ما اختلفت بعض بنيته وبعض معناه، ويكون قائماً في النص أفقياً وعمودياً كذلك، ويحدث هذا النوع نتيجة عمليات التحول النحوي بالزيادة أو بالنقصان.

ج. 7. الإتساق المعجمي:

بالنسبة للمعنى اللغوي والإصطلاحي فقد تعرضنا له في بداية الفصل، والحديث هنا يركز على الإتساق المعجمي وأنواعه وعلى كل فالإتساق المعجمي يشكل مظهرًا من مظاهر إتساق النص وتماسكه، إلا أنه يختلف عنها جميعاً لأنه لا يبحث عن عنصر سابق أو شكلية للربط بين أجزاء النص، فهو على مستوى المفردات أو الجمل وذلك بتكرارها أو بتوارد الكلمات

<sup>1</sup> - محمد مفتاح، المفاهيم معالم، مرجع سابق، ص: 161.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه ، ص: 161.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

المتربطة دلاليًا، ففيه تجد الكلمات المتشابهة أو المرادفة في النص حيث تتسج خيطاً من المفردات المتشابكة تحقق بفضلها الترابط النصي.

ج.7-1. أنواعه:

الترابط المعجمي حسب الباحثين "هاليداي" و"رقية حسن" نوعان:

نوع منه يقوم على التكرير (Récurrence)، وآخر يقوم على الجمع والتضام

(Collection).

ج.7-1-1. الترابط القائم على التكرار:

يقترح "هاليداي" و"رقية حسن" جعل هذه الظاهرة على سلم أو على درجة عودة الوحدة المعجمية ذاتها وأقصى درجات استعمال اسم عام (Superdinate) قصد الإحالة على خارج تقدمت الإحالة عليه باسم متقدم<sup>1</sup>، "ويعد التكرير من الروابط التي تتبعها المفسرون وتعاملوا معها باعتبارها من وسائل إرتباط الأجزاء في السياق ودوره في إتساق النص مع السياق"<sup>2</sup>.

ج.7-1-2- الترابط القائم على التضام: له عدة تعاريف نقتصر على أهمها:

"التضام هو توازن زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو

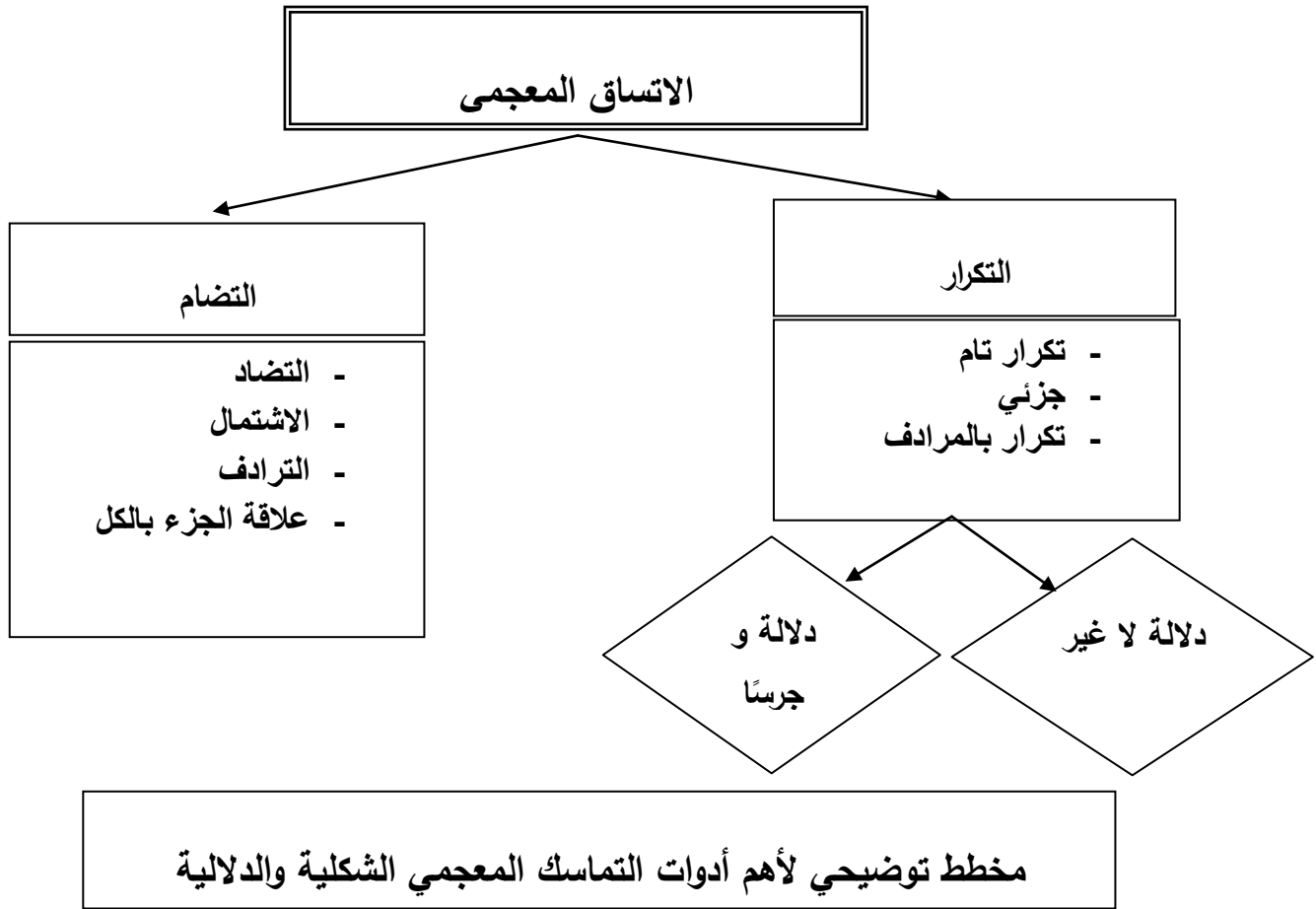
تلك وهي تقارب الحقول الدلالية"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> - محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية والعربية، مرجع سابق، ص: 139.

<sup>2</sup> - خلود العموش، الخطاب القرآني، مرجع سابق، ص: 45.

<sup>3</sup> - فطومة لحمادي، مفهوم التماسك النصي، مرجع سابق، ص.ص: 127، 128.

ويمكننا تلخيص أدوات التماسك المعجمي في الشكل الآتي:



### ج.8. التكرار:

يُسهم التكرار في تحقيق التماسك بين أجزاء النص المختلفة و المتباعدة، وهي الغاية التي تسعى إلى تحقيقها الدراسات اللسانية الحديثة (لسانيات النص).

### ج.8-1. مفهومه (لغة وإصطلاحاً):

- لغةً: ورد في لسان العرب من خلال مادة (ك، ر، ر)، "كَرَّرَ الشَّيْءَ تَكَرُّرًا وَتَكَرَّرًا، أَعَدَّهُ مَرَّةً بَعْدَ مَرَّةٍ"<sup>1</sup>، و"الكَرُّ، الرجوعُ على الشيء ومنه التَّكْرَارُ والكَرَّةُ، البَحْثُ، وتَحْدِيدُ الخَلْقِ، والكَرُّ الحبلُ الغليظُ، والكركرةُ الصوتُ يرددُهُ الإنسانُ في جوفِهِ، والكَرُّ ما ضَمَّ ظِلْفِي الرَّجُلِ وَجَمَعَ بَيْنَهُمَا"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> - ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص.ص: 3851، 3852.

<sup>2</sup> - إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص: 27.

## الفصل الأول: الإتيان والإسجام ودور الروابط فيهما

ومن خلال المعنى اللغوي نحصل المعاني الآتية: الإعادة وهو التكرير أو إعادة ذكر لفظ أو عبارة أو جملة أو فقرة.

- اصطلاحًا:

أ- عند العرب: نكتفي بأهم التعاريف التي من بينها تعريف "السجلماسي" (ت 704هـ) التكرير بأنه: "إعادة اللفظ الواحد بالعدد أو بالنوع (أو المعنى الواحد بالعدد أو النوع) في قول مرتين فصاعدًا"<sup>1</sup>.

ويرى "صبحي إبراهيم الفقي": "إن التكرير يحقق العلاقة المتبادلة بين العناصر المكونة عن طريق امتداد العنصر المكرر عبره، ورصد تتبعه فالتكرار ساعد على فك الشفرة للنص، وإدراك كيفية أدائه لدلالة"<sup>2</sup>.

ب- عند الغرب: اللافت للانتباه أن "هاليداي" و"رقية حسن" لم يعتبرا التكرار من وسائل التماسك النصي، وهذا ما اتضح في كتابيهما "التماسك في اللغة الإنجليزية" و"اللغة والسياق والنص"، بينما نجد آخرين أمثال: "ديفيد كرسنال" "يعده عملاً من عوامل التماسك النصي وجعل مصطلح (Repeated)، وذكر أنه التعبير الذي يكرر في الكل والجزء"<sup>3</sup>.

وأما "ديبوجراند ودريسلر" فيذكران أن "التكرار من عوامل التماسك النصي وأطلقا عليه مصطلح (Récurrence)"<sup>4</sup>.

ج. 8-2. أنواع التكرار:

ج. 8-2-1. التكرار التام: (المحض-الكلي) وهو نوعان:

ج. 8-2-1-1. التكرار مع وحدة المرجع: (أي يكون المسمى واحداً) ومن نماذج التكرار مع وحدة المرجع في قول "نازك الملائكة" في قصيدتها: (أغنية للإنسان)<sup>5</sup>.

في عميق الظلام زَمَجرت الأمطار في ثورةٍ وَحَنَ لُجُودِ.  
طَاشَ عَصْفُ الرِّياحِ وَالتَّهَبَ البَرَقُ وَثارتْ عَلَى سُكونِ الرُّعُودِ.

<sup>1</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص: 134.

<sup>2</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ج2، ص: 22.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 19.

<sup>4</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ج2، ص: 22.

<sup>5</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص.ص: 106، 107.



## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

ثَوْرَةٌ وَثَوْرَةٌ تُمَزَّقُ قَلْبَ اللَّيْلِ وَالصَّمْتِ بِالصَّدَى بِالْبَرِيْقِ.

قد تكررت كلمة (الثورة) في الآيات 1، 2، 3، بدلالة واحدة.

ينقسم هذا التكرار إلى تكرار الكلمات حيث تكررت الكلمة ولها نفس الدلالة ومنه تكرار الجمل.

ج. 8-2-1-2. تكرار مع اختلاف المرجع: (أي يكون المسمى متعدداً) حيث نجد الكلمة تتكرر باختلاف المرجع، فتدل في البيت الأول على شيء معين، وفي البيت الثاني على شيء آخر، وهذا التعدد للمسمى فائدته جذب المتلقي.

### ج. 8-2-2. التكرار الجزئي:

نوع من أنواع التكرار يقصد به "تكرار عنصر سبق استخدامه ولكن في أشكال وفئات مختلفة"<sup>1</sup>.

مثال: باتت الأم تتألم، وبات معها ولدها يرعاها، وبات الإحصان إلى الوالدين يرافقهما. نجد في هذا المثال التكرار الجزئي في كلمة "بات".

### ج. 8-2-3. شبه التكرار:

يقوم في جوهره على التوهم، إذ تفتقد العناصر فيه علاقة التكرار المحض، ويتحقق شبه التكرار غالباً على مستوى التشكل الصوتي وهو أقرب إلى الجناس الناقص.

### ج. 8-2-4. التكرار بالمرادف: له نوعان:

#### ج. 8-2-4-1. المرادف دلالة وجرساً:

له عدة تعاريف من أهمها: "فهو تكرار لكلمتين تحملان معنى واحداً تشتركان في بعض الأصوات والميزان الصرفي"<sup>2</sup>.

ومن نماذج قول "صلاح عبد الصبور" في قصيدته (أناشيد غرام):

<sup>1</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، المرجع نفسه، ص: 107.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 109.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

وَقَالَ لِي الْقَمْرُ:

لَقَدْ دَلَفْتُ فِي حَيَاءٍ نَحْوِ فَرَشِهَا الصَّغِيرِ

ثُمَّ وَقَفْتُ ذَاهِلاً كَأَنِّي مَسْحُورٌ

وَكَانَ وَجْهُهَا مُنُورًا كَأَنَّهُ... قَمَرٌ<sup>1</sup>

يظهر التكرار بالمرادف دلالة و جرساً في كلمتين (القمر)، (منور).

ج. 8-2-4-2. الترادف دلالة لا غير:

يعرف على أنه "تكرار لكلمتين تحملان معنى واحداً"<sup>2</sup>، نحو قول "صلاح عبد

الصبور"<sup>3</sup>:

يَا أَمَلًا تَبَسَّمَا

يَا زَهْرًا تَبْرَعَمَا

يتجلى هذا التكرار في الكلمتين (تبسما)، (تبرعما).

ج. 9. التضام:

ج. 1-9. مفهومه:

يعد التضام من وسائل التماسك النصي المعجمي وهو: "توارد زوج من كلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك"<sup>4</sup>.

تلك العلاقة الحاكمة للتضام متنوعة فقد تتخذ شكل التضاد أو التنافر أو علاقة الجزء

بالكل كاليد والجسم.

ج. 2-9. علاقات التضام:

ج. 1-2-9. الترادف:

يشير إلى مدلول واحد وهو: "تعدد الدوال التي تشير إلى مدلول واحد، على حين إنه يميل

إلى أن الترادف ليس إلا ضرباً من تقارب دلالة بسبب وجود تشابه بين المفردات"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> - صلاح عبد الصبور، ديوان صلاح عبد الصبور، دار العودة، بيروت، لبنان، (د.ط.)، 1986، ص: 15.

<sup>2</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص: 109.

<sup>3</sup> - صلاح عبد الصبور، ديوان صلاح عبد الصبور، مرجع سابق، ص: 15.

<sup>4</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مرجع سابق، ص: 106.

<sup>5</sup> - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، ط1، دمشق، 1996، ص: 226.

ومن أمثلة ذلك: في قول الشاعر "سعد مردف" في قصيدته (يا كل روعي)<sup>1</sup>:

هَآ أَنَا أَخْبَرْتُ صَحْبِي بِالذِّي فِي الْقَلْبِ دَقُّ  
لَا، وَلَا شَوْقِي، وَوُجُودِي مِنْكَ حَبْرِي فِي وَرَقُ

في الكلمات (القلب)، (الشوق) نجد الترادف يتحقق في الكلمتين لأن هناك علاقة بينهما متداخلة (الحب)، وبهذا تعبر الكلمتان عن نواة واحدة.

### ج. 9-2-2. الإشتمال:

يعرف بأنه: "يدل على الدال الذي يكون مدلوله عامًا لأنه يضم دلالات متعددة تتطوي تحته"<sup>2</sup>.

ومثاله في قصيدة (أناشيد غرام) للشاعر "صلاح عبد الصبور":

عَلَيْكَ يَا حَبِيبَتِي، لِأَنَّهُمْ أَصْحَابُ  
وَأَنْ يُوشِوشُوا جَمِيعُهُمْ بِأُذُنِكَ الصَّغِيرَةِ  
فِي فَجْرِ يَوْمِ الْعِيدِ<sup>3</sup>.

تظهر علاقة الإشتمال في كلمتين (فجر)، (يوم) فالفجر ينتمي إلى أجزاء اليوم واليوم يشتمل عليه.

### ج. 9-2-3. علاقة الجزء بالكل:

نقتصر على أهم التعاريف: "أما علاقة الجزء بالكل فمثل علاقة اليد بالجسم، فالفرق بين هذه العلاقة وعلاقة الإشتمال واضح، فاليد ليست نوعًا من الجسم ولكن جزء من الإنسان"<sup>4</sup>.

ومن أمثلة ذلك قول "عبد الصبور" في قصيدته:

وَكَانَ وَجْهَهَا مُنُورًا كَأَنَّهُ... قَمَرٌ  
قُلْتُ يَا أُخْتِي تَقْبَلِي السَّلَامَ  
ثُمَّ تَرَكَتُ فَوْقَ حَدِّهَا نَجْمِينَ<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> - سعد مردف، يوميات قلب (مجموعة شعرية)، مطبعة دركي، الوادي، (د.ط)، 2005، ص: 102.

<sup>2</sup> - محمد أحمد مقدور، مبادئ اللسانيات، مرجع سابق، ص: 310.

<sup>3</sup> - صلاح عبد الصبور، ديوان صلاح عبد الصبور، مرجع سابق، ص: 15.

<sup>4</sup> - أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق، ص: 101.

<sup>5</sup> - صلاح عبد الصبور، ديوان صلاح عبد الصبور، مرجع سابق، ص: 15.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

تظهر هذه العلاقة في كلمتين (خدها) و(وجهها).

### ج. 9-2-4. التضاد:

للتضاد تعاريف كثيرة نذكر منها: "هو أن يكون للدال الواحد معنيان متضادان"<sup>1</sup>. وكذلك: "كلما كان حادًا غير متدرج كان أكثر قدرة على الربط النصي، والتضاد الحاد قريب من النقيض عند المناطقة، ويتفق قولهم إن النقيضين لا يجتمعان ولا يرتفعان"<sup>2</sup>. مثل: ميت/حي...الخ<sup>3</sup>.

أما التضاد العكسي فنحو: بَاعَ واشترى، أمَّا التضاد الاتجاهي فيختص بالكلمات التي تدل على اتجاهات مكانية متضادة أفقية أو رأسية نحو: يمين، شمال...الخ. حاولنا أن نذكر أهم أدوات الإتساق، وهي في الحقيقة للمعرفة وتوسيع الإطلاع وزيادة المعلومات لنلج عبرها إلى موضوعنا المتناول، وهو دور الروابط الدلالية في إتساق النص وإنسجامه.

### 2. مفهوم الإنسجام وآلياته:

للإنسجام أهمية كبيرة خاصة في بحثنا، وعليه يحسن بنا أن نتعرف على مبناه ومعناه:

#### أ - لغة:

مصطلح "إنسجام" على وزن "إنفعال" من سَجَمَ، جاء في لسان العرب: "سَجَمَتِ العَيْنُ الدمعَ، والسَحَابَةُ المَاءَ وَسَجَمَهُ سَجْمًا وَسُجُومًا، وَسَجْمَانًا، وهو قطرات الدمع وسيلانه قليلاً كان أو كثيرًا وإنسَجَمَ المَاءُ والدمعُ فهو مُنْسَجِمٌ إذا إنسَجَمَ والإنسَجَامُ هو الإنصِبَابُ"<sup>4</sup>. وجاء في القاموس المحيط: "سَجَمَ الدمعُ سُجُومًا وَسِجَامًا ككتاب، وَسَجَمْتُهُ العَيْنُ، وَسَجَمَتِ السَحَابَةُ المَاءَ، تَسَجَمُهُ وَتَسْجُمُهُ سَجْمًا وَسُجُومًا وَسِجَامًا: فطر دمعها، وسال قليلاً أو كثيرا وسجمه هو، وأسجمه وسجمه تَسْجِيمًا، وتَسَاجِمًا، والسَجْمُ التحريك: الماء والدمع"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> - أحمد قدور، مبادئ اللسانيات، مرجع سابق، ص: 318.

<sup>2</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص: 113.

<sup>3</sup> - أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق، ص: 102.

<sup>4</sup> - ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مج3، ج22، ص: 1947، (مادة: سجم).

<sup>5</sup> - الفيروز آبادي، قاموس المحيط، مصدر سابق، ص: 1131. مادة (س ج م).

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

والبحث في معظم المعاجم القديمة يبين أن معناها يدور حول القطران والصب والسيلان للماء، وغيره من السوائل، وهي معان توحى بالمتتابع والانتظام، وعدم الانقطاع في الانحدار أو الجريان.

### ب - التعريف الإصطلاحي:

ذكرنا سابقاً أن الإنسجام عند الغرب هو الترجمة المتعددة لمصطلح (Cohérence)<sup>1</sup>.

ونتعرف الآن على مجموعة أخرى من التعاريف لتكون لنا صورة واضحة حول مفهومه

الإصطلاحي، حيث يرى "محمد خطابي": "إن الإنسجام أعم وأعمق من الإتساق فهو يتطلب

من المتلقي صرف الإهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده، ويتجاوز رصد

المتحقق أو غير المتحقق أي الإتساق إلى الكامن"<sup>2</sup>.

وأما "جون ماري سشايفر" ( Jean Marie Schaeffer ) فيعرفه بقوله: "يضمن الإنسجام

المتتابع والاندماج التدريجي المعاني حول موضوع الكلام، وهذا يفترض قبولاً متبادلاً للمنظورات

التي تحدد صورة عالم النص المصمم بوصفه بناءً عقلياً"<sup>3</sup>. ويواصل تعريفه قائلاً: "مفسر النص

يدخل بتطبيقه استراتيجيات متباينة النظام إلى المعلومات المأخوذة من النص، ويملاها بمعرفة

قائمة من قبل"<sup>4</sup>.

تشير هذه التعريفات إلى الأفكار التي يصممها كاتب النص والقارئ يسعى إلى إيجاد

خيط رفيع يربط تلك الأفكار بتوظيف معرفته القبلية، ومن ثم فإن محلل النص عندما يتناول

الإنسجام كثيراً ما يلجأ إلى تأويله "يستضيف النص ويعقد معه صلوات حميمة، ليتعاوننا معاً

على إنجاز مهمة الفهم والتأويل"<sup>5</sup>، كما يقول "محمد مفتاح": "ولابد أن تكون له معلومات

<sup>1</sup> - أروالد ديكر و جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، مصدر سابق، ص: 133.

<sup>2</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص.ص: 05، 06.

<sup>3</sup> - جون ماري سشايفر، النص ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، ترجمة: منذر عياشي، المركز العربي الثقافي، ط 1، بيروت، لبنان والدار البيضاء، المغرب، 2004، ص: 133.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص: 118.

<sup>5</sup> - محمد مفتاح، دينامية النص، تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، ط2، بيروت، لبنان، والدار البيضاء، المغرب، 1990، ص: 42.

## الفصل الأول: الاتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

مختزنة في ذاكرته تسمح له بالتعميم اعتمادا على مبدأ التطير كما تسمح له بإعادة الرأى في قياسه وتصحيح بعض أجزاءه<sup>1</sup>.

ذكرنا في المدخل "أن مصطلحي الاتساق والإنسجام" تكمن مشكلتهما في تعدد المصطلحات ويعبر عنهما بمترادفات عديدة، وأحيانا يقصد باللفظ الواحد المصطلحين معاً وهذه بعض الألفاظ تحديداً لمعرفة المصطلح المقصود منها السبك والحبك"، يستعمل بعض الباحثين (السبك) بدل (الاتساق) كترجمة ل: ( Cohesion )، و(الحبك) بدل (الإنسجام) كترجمة ل: (Coherence)، ومن الباحثين "سعد مصلوح"، و"محمد العبد" يعلق على اختياره قائلاً: "...فقد آثرتُ (الحبك) على غيره مما دار مداره في التراث، كما آثرته مقابلاً عربياً مناسباً (Coherence) في الانجليزية أو (Kohaerenz) في الألمانية ومما تلاها في لغات أخرى بدلاً من هذا الحشد المتخالف من المقابلات العربية التي تكاد تختلف باختلاف الباحثين في ترجمة هذين المصطلحين"<sup>2</sup>.

ونجد من يختار كلمة "التماسك"، وهذا اختيار "صبحي إبراهيم الفقي" الذي يقول: "ونرى بدلاً من هذا الاختلاف، إن المصطلحين يعنيان معاً التماسك النصي، ومن ثمَّ يجب التوحيد بينهما باختيار أحدهما وليكن ( Cohesion )، ثم نقسمه إلى التماسك الشكلي والتماسك الدلالي، فالأول يهتم بعلاقات التماسك الشكلية مما يحقق التواصل الشكلي للنص، والثاني يهتم بعلاقات التماسك الدلالية بين أجزاء النص من ناحية، وبين النص، وما يحيط به من سياقات من ناحية أخرى، ومن ثمَّ فسوف يعتمد على مصطلح ( Cohesion ) بمعنى التماسك في فصول الكتاب كلها..."<sup>3</sup>.

وقد جاء بفكرة التوحيد بين المصطلحين، حيث ينحو منحى "هاليداي و رقية حسن" في مؤلفهما المشهور ( Cohesion In English )، عندما يقول عنه هو نفسه: "ويجعل "هاليداي" و"رقية حسن" ( Cohesion ) تضمنا علاقات المعنى العام لكل طبقات النص والتي تميز النصي من اللانصي، فهما لم يستخدموا مصطلح ( Coherenc ) تماسك الدلالي ومع ذلك جعل غيرهما

<sup>1</sup> - مفتاح، دينامية النص، تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، ط2، بيروت، لبنان، والدار البيضاء، المغرب، 1990، ص: 42.

<sup>2</sup> - محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، مرجع سابق، ص: 100.

<sup>3</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 96.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

معنى (Coherence) مرتبطاً بالروابط الدلالية<sup>1</sup>، وهذا من الإشكاليات الحاصلة في هذا الإطار عندما لا يتم التفريق عملياً بين الإتساق والإنسجام.

لأن تصور واحد لمفهوم الإنسجام، واستعمال كلمة "إنسجام" يأتي للدلالة على مفهومين متقابلين الأول يتعلق بمجموع الخصائص التي تجعل نصاً ما ملائماً للنصية يؤدي إلى فعل تواصلية والثاني يلامس حدود الإتساق، ينظر إلى النص على أنه تتابع جمل يتجاوز حدود التعامل مع الروابط الشكلية بين الجمل التي تتعالق فيما بينها كالعلاقات السببية والتتابع الزمني.

### ج - آليات الإنسجام النصي:

عدّه علماء النص مفهوماً مركزياً في مجال نحو النص، وعملوا على ضبط الآليات والقوانين التي تحكمه، بحكم أنها تشتغل في النص على المستوى الدلالي والتداولي، يستعين بها المتلقي للحكم على إنسجام النص، إذ يقوم بعمليات عقلية معقدة مرتكزاً على العوامل غير اللغوية الخارجة عن النص لإعادة بنائه، وجهود كل من "فاندايك" و"براون ويول" حول الإنسجام أخذت أمرين بعين الاعتبار: "الأول: هو السياق الذي أنتج فيه النص، والثاني: هو أهمية المتلقي في التعامل مع النص لأنه هو الذي يحكم على إنسجام النص من عدمه"<sup>2</sup>.

إضافة إلى آليات أخرى كبنية الخطاب والتغريض والمناسبة التي تعمل على كشف تماسك النص وتربط وحداته بعضها ببعض.

### ج.1. مبدأ الإشراف:

يؤدي مبدأ الإشراف الإفرادي أو الجملي دوراً تماسكياً لاجتماع العناصر والصور وتعلق بعضها ببعض في عالم النص، وعليها كما يجري العطف بين الكلمات يجري بين الحال والإشراف، يتم إما بين عنصرين متعاطفين أو أكثر أو بين جملتين متعاطفتين، "إشراف بين شيتين حتى يكون هناك معنى يقع ذلك فهمه"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 95.

<sup>2</sup> - فتحي رزق خوالدة، تحليل الخطاب الشعري، ثنائية الإتساق والإنسجام، دار أمانة، طر، عمان، الأردن، 2006، ص: 90.

<sup>3</sup> - الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان)، دلائل الإعجاز، ط5، مصدر سابق، ص: 223.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

### ج.1-1. الإشراف بين العناصر:

يتم ذلك بعطف عنصرين تكون المسافة المعنوية بينهما بعيدة فيكثر الغموض بين العناصر، وهذه الطريقة "ليفاجي القارئ لما ينتظره حرفياً، أي؛ تستبعد المتوقع وتحل محله غير المتوقع"<sup>1</sup>.

### ج.1-2. الإشراف بين الجملتين:

تعرض لهذه الآلية "محمد خطابي" بقوله: "المحمولات في النحو الوظيفي تدل على واقعة، وتنقسم الوظائف إلى أربعة أصناف: أعمال وأحداث وأوضاع وحالات، وعطف الجمل يخضع للقيود نفسها التي تحكم المحاولات وهي"<sup>2</sup>.

- قيد بتناظر الوقائع: تكون الجمل المتعاطفة دالة على الصنف نفسه من الوقائع.

- قيد تناظر الوظائف التداولية: تكون الجمل تحمل الوظيفة الدلالية نفسها.

- وحدة الحقل الدلالي: تكون الجمل المتعاطفة دالة على وقائع منتمة للحقل الدلالي ذاته شريطة ألا تكون متناقضة أو مترادفة.

### ج.2. العلاقة الدلالية:

الخطاب كل موحد متجانس مرتب منتظم، ولتحقيق ذلك إضافة إلى الانسجام والتماسك أو الاتساق الداخلي والخارجي لابد من وجود علاقات دورها "تعمل على تنظيم الأحداث والأعمال داخل بنية هذا الخطاب"<sup>3</sup>، "بيد أن النص الشعري قد يوحي بعدم الخضوع لهذه العلاقات، ولكنه ما دام نصاً تحكمه شروط الإنتاج والتلقي فإنه لا يتخلى عن هذه العلاقات"<sup>4</sup>. ومن تلك العلاقات التي يشيرون إليها: علاقة الإجمال والتفصيل والعموم والخصوص البيان والتفسير.

### ج.2-1. الإجمال والتفصيل:

لهما أهمية كبيرة لأن: "هذه العلاقة شديدة الصلة بالتماسك النصي، إذ التفصيل يعد شرحاً للإجمال والإجمال -في الغالب- سابق التفصيل، ومن ثمَّ فالتفصيل يحمل المرجعية

<sup>1</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 229.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 266.

<sup>3</sup> - أحمد مداس، لسانيات النص (نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري)، مرجع سابق، ص: 83.

<sup>4</sup> - محمد خطابي، مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص: 269.



## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

الخلفية لما سبق إجماله في الإجمال، وكذلك يمثل ردًّا للعجز على الصدر"<sup>1</sup>. وأما "محمد خطابي" فيرى في الإجمال والتفصيل إلى أن: "علاقة الإجمال/التفصيل تسير في اتجاهين: إجمال- > تفصيل مما ينقل النص من رتبة الوثيرة الواحدة إلى تنام مطرد بسلوك **تينك** الطريقتين"<sup>2</sup>.

ومن أنماط الأجمال والتفصيل على سبيل المثال في القرآن الكريم نأخذ مثلاً في سورة الكهف الآية: (09) وما جاورها من الآيات ففي قوله تعالى: ﴿ أَمْ حَسِبْتَ أَنَّ أَصْحَابَ الْكَهْفِ وَالرَّقِيمِ كَانُوا مِنْ آيَاتِنَا عَجَبًا ﴾<sup>3</sup>، أي؛ لا تظن يا محمد أن قصة أهل الكهف -على غرابتها- هي أعجب آيات الله، ففي صفحات هذا الكون من العجائب والغرائب ما يفوق قصة أصحاب الكهف، وقد فصلت هذه الآية في قصة أصحاب الكهف في الآيات ( 10...، 31)، وحيث شرح قصة أصحاب الكهف والرقيم.

### ج.2-2. العموم والخصوص:

هذه العلاقة الدلالية تبدأ من عنوان النص الذي يرد بصيغة العموم، بينما بقية النص تخصيص له، وهذا لوجود عناصر مركزية، بينما بقية العناصر تكون أمام نواة تنمو وتتناسل عبر النص، وفيه حتى يكتمل في بنائه، هذه العلاقة بين العنوان والنص "تمنح النص دينامية تجعله وتجعل المتحدث عنه في تفاعل واستمرار دلالي لا يستقر على حال"<sup>4</sup>، ومن أمثلة النماذج على هذه العلاقة عنوان "سورة الكهف"، حيث ورد بلفظ عام لأن لفظة كهف تطلق على أي غار، فهي تدل على أي كهف من الكهوف، ثم جاء بعد ذلك النص، وخصص من خلال أصحابه الذين أقاموا فيه دون سواهم فجاءت قصتهم تخصيصاً لما كان عاماً في العنوان، فالعلاقة بين العنوان والنص هي علاقة عام بخصوص.

### ج.2-3. البيان والتفسير:

هي إحدى العلاقات المنطقية التي تحكم النص وتعمل على ترتيبه وتنظيمه، وتجعله منسجماً ومتناسكاً دون ظهور وسائل شكلية تعتمد في ذلك، "في هذا النوع تشتغل علاقة البيان

<sup>1</sup> - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ج2، ص: 141.

<sup>2</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 272.

<sup>3</sup> - سورة الكهف، الآية: 09.

<sup>4</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 272-274.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

للإشارة إلى الارتباط الوثيق بين الجمل دون أي ارتباط شكلي (أو على الأقل حرف عطف)، في حين تكون الحاجة إلى التبيين<sup>1</sup>.

من النماذج في هذه العلاقة: قال الله تعالى: ﴿ فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنَهُمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا ﴾<sup>2</sup>، التي جاءت بياناً لما فسر في الآية (62)، (63) في قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتَاهُ آتِنَا غَدَاءَنَا ... قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ ﴾<sup>3</sup>، فالنسيان إرادة من الله لكي يلتقيا بالرجل الصالح.

ج.3. السياق:

ج.3-1. مفهومه:

نتعرف على بعض المفاهيم، حيث جاء عن "ابن منظور": "السياق في اللغة "لفظ ذو تشكيلات عديدة وفي لسان العرب يأتي ومنه تساق الإبل سِيُوقُهَا سَوْقًا وَسِيَاقًا، وَتَسَاوَقَتِ الْإِبِلُ تَتَابَعَتْ"<sup>4</sup>، وفي أساس البلاغة "للزمخشري": "فُلَانٌ سِيُوقُ الْحَدِيثِ أَحْسَنَ سِيَاقٍ، وَهَذَا الْكَلَامُ مَسَاقَةٌ إِلَى كَذَا"<sup>5</sup>.

أما ما ورد في المعجم الوسيط: "سياق الحديث: سَرَدُهُ، وَسَلْسَلُهُ، وَسَاوَقُهُ تَابَعُهُ وَسَايَرُهُ وَجَاوَزَاهُ، وَسِيَاقُ الْكَلَامِ: تَتَابَعُهُ وَأَسْلُوبُهُ الَّذِي يَجْرِي عَلَيْهِ"<sup>6</sup>، ومن خلال تتبع هذه المادة المعجمية المعجمية نجد أن السياق "لفظ يتكون من سابقه (Con) تعني المشاركة أي وجود أشياء مشتركة تقوم بتوضيح النص، وهي فكرة تتضمن أموراً أخرى تحيط بين النص والحال"<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 187.

<sup>2</sup> - سورة الكهف، الآية: [61].

<sup>3</sup> - سورة الكهف، الآية: [62-63].

<sup>4</sup> - ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ص: 315. (مادة: سوق).

<sup>5</sup> - الزمخشري، أساس البلاغة، مصدر سابق، ص: 220. (مادة: سوق).

<sup>6</sup> - إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، مرجع سابق، ص: 589، (مادة: سوق).

<sup>7</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص: 45.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

يعد السياق (Context) أهم وسائل الكشف عن المعنى وفهم النصوص، ولذلك أولى له اللغويون اهتمامًا متزايداً منذ بداية السبعينيات، أبرزهم العالم اللغوي "فيرث" الذي يرى أن كل كلمة عندما تستخدم في سياق جديد تعد كلمة جديدة<sup>1</sup>.

وللأهمية البالغة للسياق ودوره في التماسك النصي، اهتمت به عدّة مدارس منها مدرسة "فيرث" ومدرسة "براغ" وبالتحديد "رومان جاكسون"، وله امتداد عند العرب المسلمين بدايةً بـ: "سبويه" و"المبرد" و"ابن جني" و"الجاحظ" و"عبد القاهر الجرجاني" وغيرهم، حيث عبّر "عبد القاهر الجرجاني" في إضفاء الجمال على الكلمة بقوله: "وجب أن يعلم أنه لا يجوز أن يكون [الحكم بالرداءة والحسن] في الكلمة المفردة لأن تقديرهما كونه فيها تؤدي إلى مجال وهو أن تكون اللفظة المفردة التي هي أوضاع اللغة قد جدت في حروفها وأصداؤها وأوصاف لم تكن لتكون تلك الأوصاف فيها قبل نزول القرآن، وتكون قد اختصت في أنفسها بهيئات وصفات سمعها السامعون"<sup>2</sup>.

نجد المفسرين اهتموا بالسياق وأركانه، حيث وضعوا شروطاً لتفسير القرآن تفسيراً سليماً نحو (أسباب النزول)، (الأحداث، الوقائع الملازمة للنص)، تساعد على تحليل النص وتزيل الغموض في النصوص القرآنية، فمن خلال هذا فهموا السياق بشقيه اللفظي والاجتماعي فهماً دقيقاً<sup>3</sup>.

والسياق بمنظوره الحديث لا يختلف كثيراً عن علمائنا العرب فهذا "فيرث" يقول: "بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تنسيق الوحدة اللغوية"<sup>4</sup>، أمّا "هاليداي" يقول: "النص الآخر أو النص المصاحب للنص الظاهر، والنص الآخر لا يشترط أن يكون قولياً، إذ هو يمثل البيئة الخارجية اللغوية بأسرها وهو بمثابة الجسر الذي يربط التمثيل اللغوي بالبيئة الخارجية"<sup>5</sup>. ومن أجل فهم السياق أكثر نعرض تقسيمات اللغويين للسياق:

<sup>1</sup> جون أي جوزاف، نايجل لف، توليت جي تيلير، أعلام الفكر اللغوي، ترجمة: أحمد شاكر الكيلاني، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، لبنان، 2006، ص: 110.

<sup>2</sup> الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ص: 38.

<sup>3</sup> خالد العموش، الخطاب القرآني، مرجع سابق، ص: 48-59.

<sup>4</sup> أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق، ص: 68-69.

<sup>5</sup> يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار الأمين، ط1، القاهرة، 1994، ص.ص: 82، 83.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

ج.3-2. أنواع السياق: للسياق عدة أنواع منها:

ج.3-2-1. السياق اللغوي:

السياق اللغوي هو حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة مما يكسبها معنى خاص

ومحدد. "وعن طريقه ندرك الشكل التركيبي للعبارة، فهو ينتج لنا فهم كثير من العلاقات التركيبية بين أجزاء الكلام"<sup>1</sup>. وأيضاً: "فعندما ترد كلمة (عين) في سياقات لغوية متعددة يتبين للدارس ما تحمله من معانٍ مختلفة باختلاف كل سياق ترد فيه"<sup>2</sup>.

- عين الطفل تؤلمه - العين هنا الباصرة.

- في الجبل عين جارية - العين هنا عين الماء.

- هذا عين للعدو - العين هنا للجاسوس.

ج.3-2-2. السياق المقامي (الحالي/ الموقفي/ الاجتماعي):

مصطلح يدل على: "العلاقات الزمنية والمكانية التي يجري فيها الكلام"<sup>3</sup>، نحو قول

الخوارج: "لا حكم إلا لله"، إذ جاء جواب علي -كرم الله وجهه- بقوله: كلمة حق يراد بها الباطل، أو تقول لمن يعطس يرحمك الله، ولمن توفي: الله يرحمه، فالأولى جملة فعلية تدل على تجدد الرحمة في الدنيا، أمّا الثانية فتعني طلب الرحمة لأن الإسم يدل على الثبات، والمتوفي يحتاج إلى الرحمة في آخرته.

ج.3-2-3. السياق العاطفي: هو الذي يحدد درجة الأفعال للانفعال قوة وضعفًا، ويكون عن

طريق أدائه الصوتي للتعبير عن الحالة العاطفية، ومثاله: إن المتكلم يباليغ في التعبير عن حالته العاطفية باستعمال كلمات: الظلم، الحيف، الاضطهاد...الخ.

ج.3-2-4. السياق الثقافي: يحدد الدلالة المقصودة من الكلمة التي تستخدم استخدامًا عامًا

نحو: كلمة "الصرف" فعند دارسي اللغة العربية نعني علم الصرف وعند دارسي الهندسة

<sup>1</sup> - نورة جبلي، السياق والأسلوب (دراسة في الشعر العربي القديم)، مجلة اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار عنابة، جوان 2006، عدد: 01، ص: 155.

<sup>2</sup> - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، مرجع سابق، ص: 296.

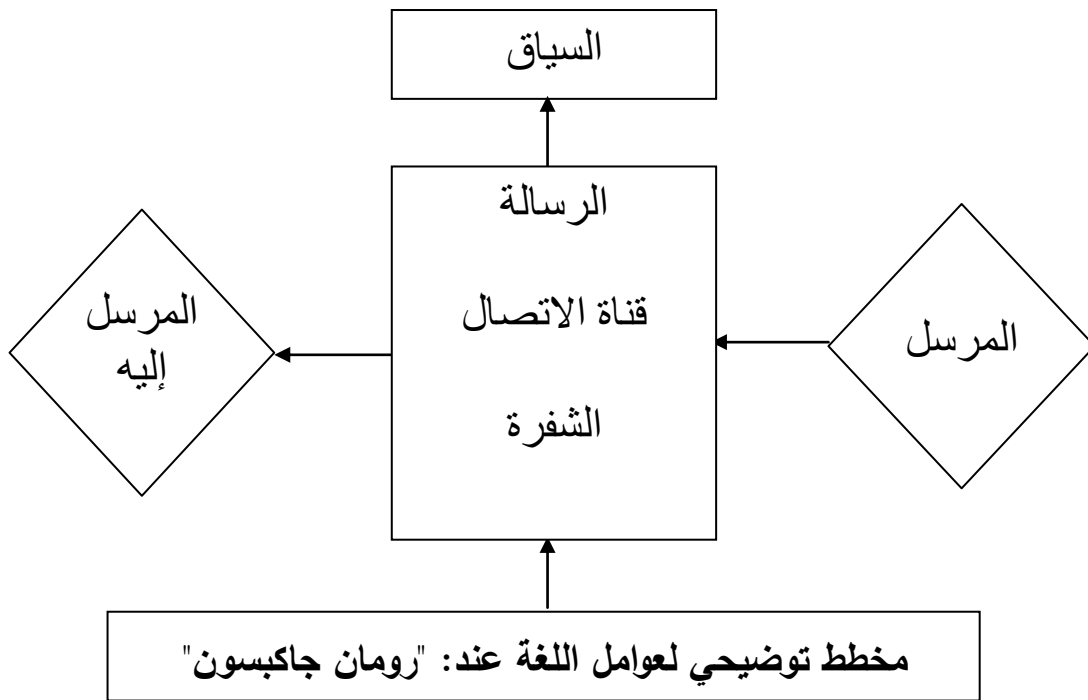
<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 298.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

يحددون دلالتها بأنه: مصطلح علمي يشير إلى التخلص من المياه بأي وسيلة، وتبرز الإشارة هنا بأن الكلمة الواحدة يختلف معناها حسب الموقف الواردة فيه<sup>1</sup>.

### ج.3-3. خصائص السياق:

من باب التوضيح أكثر نتعرف على خصائص السياق، لإن تحديد خصائص السياق التي لها علاقة بتحديد أنواع الأحداث الكلامية، فصنفت عدة تصنيفات، فحسب تصنيف - < "هايمس": المتكلم المخاطب/ المشاركون/ الموضوع/ القناة/ المقام/ السنن/ الجنس/ الرسالة/ الحدث/ المقصد، لكن ليس من الضروري الاحتفاظ بكل هذه العناصر، وكان من رأي "رومان جاكبسون" أن العوامل هي: المرسل (المتكلم)/ المرسل إليه (المتلقي)/ السياق/ قناة الاتصال/ الشفرة/ الرسالة، ويمثل "جاكبسون" هذه العوامل بالمخطط الآتي:<sup>2</sup>



<sup>1</sup> - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، مرجع سابق، ص: 297.

<sup>2</sup> .رومان جاكبسون، وموريس هالة، أساسيات اللغة، ترجمة: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، ط 1، أبو ظبي، 2008، ص: 20.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

- تلك العوامل حسب "جاكسون" وظائف مختلفة للغة ويذكر ست وظائف أساسية وهي:
- **الوظيفة التعبيرية (La Fonction Expressive):** وتسمى أيضاً الوظيفة الانفعالية وتركز على المرسل لأنها تهدف إلى أن تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدث عنه<sup>1</sup>.
  - **الوظيفة الإفهامية (La Fonction Cognitive):** وتتم بالتركيز على المرسل إليه ويطلق عليه بعض اللسانين مصطلح "الوظيفة التأثيرية" (Fonction Impressive)<sup>2</sup>، "وحدد العلاقة بين الرسالة والمتلقي ورد فعل هو مدار اهتمامها وغايتها"<sup>3</sup>.
  - **الوظيفة الإنتباهية (La Fonction Phatique):** "تهدف إلى تأكيد أو إيقاف الإيصال وكذلك إلى شد انتباه القارئ"<sup>4</sup>.
  - **الوظيفة المرجعية (La Fonction Référentielle):** هذه الوظيفة ترجمت باصطلاحات أخرى إلى جانب المرجعية مثل المعرفية (Cognitive) والإيحائية (Démotive)، غير أن هذه المصطلحات تشترك في كونها تشير إلى الوظيفة المهيمنة عندما تتجه الرسالة إلى السياق وتركز عليه<sup>5</sup>.
  - **وظيفة ما وراء اللغة (La Fonction Métalinguistique):** في هذه الوظيفة يتم التركيز على الشفرة، وتستخدم مثل هذه الرسائل عندما يشعر المتخاطبان أنها بحاجة إلى التأكد من الاستعمال الصحيح للسنن الذي يوظفان رموزاً في العملية التخاطبية فيكون الخطاب مركزاً على السنن لأنه يشغل وظيفة ميتا لسانية "وظيفة الشرح"<sup>6</sup>.
  - **الوظيفة الشعرية (La Fonction Poétique):** وهي تتم بالتركيز على العامل الأساس في الدارة التواصلية، وهي رسالة، مع عدم إهمال العناصر الثانوية الأخرى، وفي تحديد

<sup>1</sup> - الطاهر بومزير، التواصل اللساني والشعرية (مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكسون)، دار العربية للعلوم ناشرين، ط 1، منشورات الجزائر، جيجل، 2007، ص: 35.

<sup>2</sup> - نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب (دراسة في النقد العربي الحديث الأسلوبية والأسلوب)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص: 225.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 225.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص: 225.

<sup>5</sup> - نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب (دراسة في النقد العربي الحديث الأسلوبية والأسلوب)، مرجع سابق، ص: 225.

<sup>6</sup> - الطاهر بومزير، التواصل اللساني والشعرية، مرجع سابق، ص: 46.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

"جاكسون" يصفها علماً قائماً بحد ذاته ضمن أفانين اللسانيات أي بوصفها علماً في سياق الرسائل اللفظية عموماً<sup>1</sup>.

### ج. 3-4. أهمية السياق:

- للسياق أهمية كبيرة ذكرها علماء النص، منهم "فتحي فكري الجزار" بقوله: "يعد السياق أحد قيود التشكيل اللغوي لإنتاج المعنى (المعنى السياقي) ينشأ نتيجة لمعاني الألفاظ التي كونتها"<sup>2</sup>، ويواصل تعريفه عندما يذكر فعالية السياق، حيث يقول: "فالسياق ذو فعالية لاقتصاد الشعرية أو على حد تعبير الشكلايين الروس "الاقتصاد للقوات الحية"<sup>3</sup>.
- كما أن "هايمز": "يبرز دور السياق في الفهم أنه يحصر من جهة المعاني الممكنة، وأنه يساعد من جهة أخرى على بناء المعنى المقصود"<sup>4</sup>. نجد "هايمز" يبرز دور السياق في حصر المعاني الممكنة، عندما يضيف قوله: "إن استعمال صيغة لغوية يحدد مجموعة من المعاني، وبإمكان المقام أن يساعد على تحديد عدد المعاني، فعندما تستعمل صيغة في سياق ما فإنها تستبعد كل المعاني الممكنة لذلك السياق التي لم تشر إليها تلك الصيغة"<sup>5</sup>.
- وأما "أحمد مختار عمر" فيرى أن للسياق أهمية في تحديد معنى الوحدات والكلمات بقوله: "لم تكن أهمية السياق تقتصر على تحديد معنى الوحدات اللغوية فقط، وإنما في تحديد معنى الكلمة أيضاً، فالكلمة عند استعمالها في اللغة تعني السياق وأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تنسيق معين ووضع الكلمة في سياقات مختلفة"<sup>6</sup>.
- يرتبط السياق بمبدأ التأويل المحلي، حيث يجعل طاقته التأويلية مقيدة باعتماده على خصائص السياق، كما أن المبدأ مؤثر زمني مثل (الآن) أو المظاهر الملائمة لشخص محال

<sup>1</sup> - الطاهر بومزير، التواصل اللساني والشعرية، مرجع سابق، ص: 52.

<sup>2</sup> - محمد فكري الجزار، لسانيات الاختلاف، الخصائص الجمالية لمستويات بناء النص في شعر الحداثة، إيتراك للطباعة والنشر، ط1، مصر الجديدة، 2001، ص: 182.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 144.

<sup>4</sup> - براون ويول، تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص: 47.

<sup>5</sup> - المرجع نفسه، ص: 47.

<sup>6</sup> - أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق، ص: 115.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

إليه بالاسم (محمد) مثلاً، "فالتأويل المحلي يُعلم المستمع بأن لا ينشئ سياقاً أكبر مما تحتاجه من أجل الوصول إلى تأويل ما"<sup>1</sup>، ويكون هذا التأويل سليماً وصحيحاً ومؤدياً للمعنى.

### ج.4. موضوع الخطاب:

إن موضوع الخطاب "يعد مركزاً تستمد منه عملية الإمتداد عبر كامل النص، ونستطيع أن نحدد مفهوم الموضوع عبر حدسنا اللغوي، الذي يمكننا من وصف ذلك المبدأ الجامع الذي يجعل من مقطع خطابي ما حديثاً عن شيء ما"<sup>2</sup>، وموضوع الخطاب "هو نواة مضمون النص التي يقوم عليها مسار أفكار هذا النص، وقد يتحقق موضوع النص في جزء معين منه أو عن طريق العبارة المفسرة الموجزة المختصرة لمضمون النص"<sup>3</sup>.

### ج.5. البنية الكلية:

إن القراء يختارون من النص عناصر مهمة تتباين باختلاف معارفهم واهتماماتهم وأرائهم، ويشرح "فاندايك" كيفية الوصول إليها.

- "الحذف والانتقاء: تحذف من متتالية قضايا جميع القضايا التي ليست شروطاً لتفسير

القضايا اللاحقة في النص.

- التعميم: استبدال متتالية قضايا بالقضية التي تنطوي عليها كل واحدة من القضايا المتتالية.

- التركيب أو البناء: استبدال متتالية قضايا بقضية تحيل هذه العمليات ستسمح لمتكلم ما

بأن يجيب عن سؤال مثل: عمّ كان الكلام؟ أو ماذا كان هدف هذا الحوار؟ والذي يحدد إطار

البنية الكلية هو المتلقي"<sup>4</sup>.

### ج.6. التغريض:

هو نقطة بداية قول "ما" حيث يربط العنوان وموضوع الخطاب، ويجعل الخطاب

متماسكاً عمودياً، كما يجعل العنوان ينبئ عن الموضوع، فإذا كان النص قصيدة فالعنوان يرتبط

دلاليًا بالنص وإليه يتجه تأويل الخطاب، "فالتغريض كإجراء خطابي ينتمي به عنصر معين في

<sup>1</sup> محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 56.

<sup>2</sup> براون ويول، تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص: 85.

<sup>3</sup> كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط1، القاهرة، مصر، 2005، ص: 72.

<sup>4</sup> تون فاندايك، النص: بناؤه ووظائفه، ترجمة: جورج أبي صالح، مجلة العرب والفكر العالمي، بيروت، لبنان، العدد: 05،

1989، ص: 65.



## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

الخطاب، قد يكون هذا العنصر اسم شخص أو قضية ما أو حادثة، أما الطرائق التي يتم بها التكريس فمتعددة نذكر منها: تكرير اسم شخص ما، استعمال ظرف زمان يخدم خاصية من خصائصه أو تحديد دور من أدواره في فترة زمنية<sup>1</sup>.

### ج.7. التناص:

نتعرف على التناص لأن معظم الباحثين أكدوا على دوره، وله علاقة وطيدة بالشعر والنثر، ناهيك عن القرآن الكريم عند المسلمين، فالنص يُبنى بناءً مفتوحًا على الآداب والثقافات المختلفة، حيث يكون فضاءً غنيًا بالدلالات والمواضيع، هذا التداخل النصي يظهر في مستوى الموضوع والمضامين، ومن هذا المنطلق تعرف "جوليا كرسيفا" النص بأنه: "جهاز عبر لساني قادر على إعادة توزيع نظام اللغة، جاعلاً الكلمة المبلغة التي تسعى إلى بث المعلومة في علاقة حميمة مع إختلاف أنماط الكلام، وهو ما يعني: 1- إن علاقته باللغة التي يتموقع فيها هي علاقة تقوم على توزيع اللغة توزيعاً بنائياً؛ 2- إنَّ النص عبارة عن إستبدال للنصوص، لأن في حيز النص مجموعة من العبارات مأخوذة من نصوص أخرى"<sup>2</sup>.

### ج.8. المعرفة الخلفية:

القارئ الذي يواجه نصًا حديثًا عليه أن يكون ملماً بالتيارات الأدبية والنقدية الحديثة، له زاد يشكل الإطار الذهني والمعرفي الذي يقرأ به نصه، "فالمعروف أن معالجته للنص المعين تعتمد من ضمن ما تعتمد على تراكم لديه من معارف سابقة تجمعت لديه كقارئ متمرس قادر على الاحتفاظ بالخطوط العريضة للتجارب والنصوص السابق له قراءتها"<sup>3</sup>.

### ج.9. المستوى الدلالي:

تدرس التداولية العلاقة بين النص والسياق، وهي أحدث فروع العلوم اللغوية، حيث تتطرق إلى اللغة كظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية يعرفها "آن ماري ديبر" و"فرانسو

<sup>1</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 59.

<sup>2</sup> - عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، مرجع سابق، ص: 27.

<sup>3</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص: 61.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

ريكاناتي " كالاتي: "التداولية هي دراسة استعمال اللغة في الخطاب شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية"<sup>1</sup>، والحديث عن المستوى الدلالي لا بد من أن نتعرض للأفعال الكلامية:

### ج.9-1. الأفعال الكلامية:

تم تحديد الأفعال الكلامية في خمسة أشياء، وهي:

- **الحكميات:** هي: "الأفعال التي تقوم على إطلاق حكم مبني على شهادة أو تعليل"<sup>2</sup>، ومن أمثلها قيم، حكم، وصف، حل، صنف.
- **التوجيهات:** يدخل في هذا القسم كثير من أفعال القرار، كما تتدرج فيها ما سماها "أوستين" السلوكيات التي تعبر عن رد فعل سلوك الآخرين (تعاطف، إعتذار)، وأفعالها مثل: أمر، قاد دفع، ترحي، طلب، تأسف نصح، "تمثلها الصيغ الإستفهامية والأمر والنهي والرجاء النص والاستفسار والسؤال"<sup>3</sup>.
- **الوعديات:** "تتوفر نماذج الوعديات في المواعيد والنذور والرهون والعقود والضمانات"<sup>4</sup>، وسمة الوعديات تتميز: لا تريد التأثير في السامع.
- **التعبيريات:** "النماذج على التعبيريات هي الاعتذارات والتشكرات والتنهاني والترحيبات والتعزيات"<sup>5</sup>.
- **التبيينيات:** (جمع مفردة بينة)، المتكلم يحتاج إلى مجموعة من الحجج والبراهين حتى تنتقل من مستوى العرض إلى مستوى الإقناع والتسليم بها.

### ج.9-2. دور المتلقي:

"السامع أو القارئ هو الذي يحكم على نص بأنه منسجم وعلى الآخر بأنه غير منسجم، أي؛ إن الخطاب يستمد إنسجامه من فهم تأويل المتلقي"<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> - آن ماري ديبر، وفرانسوا ريكاناتي، المقاربة التداولية إلى اللغة، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء، (د.ط)، بيروت، لبنان، 1989، ص: 08.

<sup>2</sup> - جيل بلان، عندما يكون الكلام هو الفعل، ترجمة: جورج كتورة، مجلة العرب والفكر العالمي، بيروت، لبنان، العدد: 05، 1989، ص: 49.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 49.

<sup>4</sup> - جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2006، ص: 218.

<sup>5</sup> - المرجع نفسه، ص: 219.

<sup>6</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 51.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

### ج. 9-3. النمو الموضوعاتي:

ظهرت فكرة النمو الموضوعاتي في رحاب حلقة "براغ" اللسانية حينما وصفت الجملة "على أنها تتكون من عنصرين ديناميين يسهمان في موضوعها الإخباري، هما الموضوع وهو ما نتحدث عنه؛ والمحمول وهو ما نقوله عن الموضوع، بحيث يقدم أكبر قدر من المعلومات داخل الجملة"<sup>1</sup>، وإذا انتقلنا من الجملة إلى النص فإن النمو الموضوعاتي ينقسم إلى ثلاثة أقسام<sup>2</sup>:

- **الخطي:** عندما يتحول محمول الجملة سابقة إلى موضوع جملة لاحقة بمحمول جديد.
- **نو الموضوع الثابت:** عندما يحتفظ النص بالموضوع نفسه ويخبر عنه مع كل جملة جديدة بمحمول جديد.
- **نو الموضوعات والمحمولات المشتقة:** عندما يشتمل النص على موضوع كبير يتفرغ إلى موضوعات جزئية، أو يشتمل على محمول كبير يتفرغ إلى محمولات جزئية.

### ج. 9-4. عدم التعارض:

لكي يتحقق إنسجام النص يُشترط خلوه من التعارض، والتعارض نوعان: "تعارض لفظي بين المفردات والعبارات، وتعارض استدلالي بين العناصر الدلالية، كما يجب أن يخلو المقام الذي ينتج فيه النص من تعارض العالم الواقعي المحسوس وتعارض العالم الممثل المجرد للمفاهيم والأفكار"<sup>3</sup>.

### 3. الفرق بين الإتساق والإنسجام:

إن كلا من الإتساق والإنسجام وسيلة لترابط النص وتماسكه، فالإتساق يحقق التماسك الشكلي الظاهر على سطح النص، والإنسجام يحقق التماسك الدلالي والتجريدي، وعلاقة كل منهما بالآخر هي علاقة تكامل، إلا أن الإنسجام أهم من الإتساق، حيث إن وجوده لا بد منه، فقد يغيب الإتساق ولا يضر غيابه إذا عوضه الإنسجام، في حين قد يكون الإتساق ظاهرًا ولا يفيد وجوده، فالإتساق "...وهو يشتمل على الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر

<sup>1</sup> محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص: 811.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 812.

<sup>3</sup> مفتاح بن عروس، الإتساق والإنسجام في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص: 124.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

ظاهرة النص كبناء العبارات والجمل واستعمال الضمائر وغيرها من الأشكال البديلة<sup>1</sup>، كإثارة عناصر المعرفة من مفاهيم وعلاقات، منها علاقات منطقية كالسببية، ومنها معرفة كيفية تنظيم الحوادث...<sup>2</sup>.

### 4. الروابط وتصنيفها:

للروابط أهمية بالغة في الدراسات اللغوية عامة، وفي لسانيات النص على وجه الخصوص، وهذا ما سيساعدنا لاحقاً لدراستها في المدونة المختارة كتاب التلميذ للسنة الأولى ثانوي.

أ- تعريف الربط: نقف عنده من حيث اللغة والإصطلاح:

- لغةً: جاء في لسان العرب: "رَبَطَ الشَّيْءَ يَرْبُطُهُ وَيَرْبُطُهُ رِبْطًا، فَهُوَ مَرْبُوطٌ وَرَبِيبٌ: شَدَّهُ. وَالرَّبَّاطُ: مَا رُبِيَ بِهِ، وَالْجَمْعُ رِبْطٌ"<sup>3</sup>، وجاء في قاموس (المحيط) للفيروز آبادي (ت 817هـ): "رَبَطَهُ يَرْبِطُهُ وَيَرْبُطُهُ، شَدَّهُ فَهُوَ مَرْبُوطٌ رَبِيبٌ، وَالْمُرَابِطَةُ: أَنْ يَرْبِطَ كُلُّ مِنَ الْفَرِيقَيْنِ خَيْولَهُمْ فِي ثَغْرَةٍ وَكُلٌّ مُعَدٌّ لَصَاحِبِهِ"<sup>4</sup>. ومن هنا يكون الربط بمعنى التلاحم والشد، وينصرف إلى العملية الميكانيكية أو الآلية للشد، ولا يكون إلا بوسيلة ما يطلق عليها الرَبْط.

- اصطلاحاً: يعرف: "مصطفى حميدة" الربط والارتباط ويفرق بين المفهومين بقوله: "فأما الارتباط فهو نشوء علاقة نحوية سياقية وثيقة بين معنيين، دون اللجوء إلى واسطة لفظية تُعَلِّق أحدهما بالآخر، فهي أشبه بعلاقة الشيء وبنفسه، وأما الربط فهو إصطناع علاقة نحوية سياقية بين معنيين باستعمال واسطة تتمثل في أداة رابطة على تلك العلاقة، وضمير بارز عائد، ويكون الربط إما لسبب الانفصال أو لأمن لبس الارتباط، وأما الانفصال فهو انعدام العلاقة الدلالية والنحوية بين معنيين"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> - إلهام أبو غزالة، وحمد علي خليل، مدخل إلى علم لغة النص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 2، مصر، 1992، ص: 11.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 11.

<sup>3</sup> - ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مج 03، ج 18، ص: 1560، مادة (ربط).

<sup>4</sup> - الفيروز آبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، ج 2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 3، القاهرة مصر، 1978، ص: 360. جذر (ربط).

<sup>5</sup> - مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، شركة لونجمان، ط 1، القاهرة، مصر، 1997، ص: 203.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

وأما علاقات الربط فهي تسهم في بناء التركيب السليم للغة، يقول "تمام حسان": "إنعاش الذاكرة لاستعادة مذكور سابق بواسطة إحدى الوسائط اللفظية التي تعين على الوصول إلى هذه الغاية"<sup>1</sup>، ويقصد بالوسائط اللفظية هي الروابط.

### ب- تعريف الروابط:

هي الأدوات التي يتم بها الوصول إلى الترابط النصي، يقول "مصطفى حميدة": "فالعربية تلجأ إلى الربط بواسطة لفظية حين تخشى اللبس في فهم الانفصال بين معنيين والواسطة اللفظية إما أن تكون ضميراً بارزاً منفصلاً أو متصلاً، وما يجري مجراه من العناصر الإشارية كالاسم الموصول، واسم الإشارة..<sup>2</sup>، ومن حيث المعنى والسياق يقول "تمام حسان": "تجعل كل كلمة منها واضحة الوظيفة في هذا السياق"<sup>3</sup>، ومعنى ذلك أن التماسك يبني العلاقات بين أجزاء السياق. "ومن هنا يمكن القول بأن الروابط: قد تكون لغوية محسوسة كالحروف والأسماء والعبارات؛ وقد تكون علاقات لغوية مجردة كالروابط السياقية؛ وقد تكون على شكل حركات، مثل حركات الوجه واليدين للدلالة على الأمر والنهي أو التهذيب والترحيب.

وتقسم الروابط إلى قسمين:

**ب.1. روابط إحالية:** وظيفة الإحالة في النص مثل: الضمير، اسم الإشارة، اسم الموصول، اللفظ المكرر، الظروف الزمنية والمكانية،... الخ.

**ب.2. روابط لا إحالية:** تهتم بوصل أجزاء النص ونسج تراكيبه، وهي كثيرة منها: "أدوات الشرط وجوابه، أدوات التوكيد، أدوات القسم، أدوات النص، أدوات النداء، أدوات الاستفهام، أدوات العطف، أدوات الجر، نواصب وجوزم المضارع، حروف التسويق، التوابع (التوكيد، البديل، النعت)، النواسخ... الخ.

### 5. دور الروابط في الإتساق والإنسجام النص:

الروابط عناصر لغوية لا تخلو منها أية لغة من لغات العالم، ويمكن عدها الوسيلة الأهم لتماسك النص أو بين متواليات الجمل، فعلى سبيل المثال حينما يستقبل المتلقي هذا النص (ذهب الطالب إلى المدرسة، جاء إلى القسم) سوف يشعر المتلقي أن العلاقة الدلالية في

<sup>1</sup> تمام حسان، البيان في روائع القرآن، ج1، عالم الكتب، ط2، القاهرة، مصر، 2000، ص: 128.

<sup>2</sup> مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مرجع سابق، ص: 195-196.

<sup>3</sup> تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 1986، ص: 237.

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

هذا النص غير واضحة أي؛ أن فيها شيئاً من اللبس لا يمكن أن يرتفع إلا بقولنا (ذهب الطالب إلى المدرسة ثم جاء إلى القسم)، أي؛ بإضافة الرابط بين الجملتين المشكلتين لهذا النص. والروابط عموماً تقوم بدور الربط بين أجزاء النص وتركيب مقاطعه ونسج خيوطه، ثم الوصل بين قضاياه إلى أن يبدو النص للمتلقى في أتم درجات التماسك والإتساق، فتحقق الروابط مبادئ نصية أخرى كمبدأ التغميض والاستثارة والمعرفة الخلفية للمتلقى، وتحقيق الأفعال الإنجازية، والتأثير في عواطف المتلقى، هذا باختصار شديد.

## نتائج الفصل الأول:

يمكن أن نخلص إلى النتائج الآتية:

1 . الروابط عناصر لغوية لا تخلو منها أي لغة من لغات العالم، بعدها الوسيلة الأهم لتماسك النص أو متتاليات الجمل، وتسهم في ترابط أجزائه ومقطعه حتى يحظى بالإتساق والتناسق والمقبولية، ومن ثمَّ يتم التوصل إلى الإتصال بين قضايا النص من خلال إثارة آليات الانسجام ليتم تحقيق هدف التواصل بين المرسل والمتلقي، فعلى سبيل المثال: حينما يستقبل المتلقي هذا النص الذي ذكرناه سابقاً وهو: (ذهب الطالب إلى المدرسة، جاء إلى القسم)، سيَشْعُرُ بأن العلاقة الدلالية في هذا النص غير واضحة ويكتنفها لَبْسٌ معين لا يمكن أن يزول إلا بقولنا مثلاً: ذهب الطالب إلى المدرسة ثم جاء إلى القسم، أي بإضافة الرابط بين الجملتين المشكلتين. وأهم الروابط من حيث علاقتها بالإتساق والإنسجام:

- روابط إحالية مثل: الضمير، اسم إشارة، اسم الموصول، ال التعريف، أدوات المقارنة، بعض الظروف الزمانية والمكانية.

- روابط غير إحالية: منها (أدوات الشرط وجوابه، أدوات التوكيد، أدوات القسم، أدوات النفي، أدوات النداء، أدوات العطف، أدوات الجر، نواصب الفعل المضارع وجوازمه، حروف التسوية، التوابع (التوكيد، البديل، النعت)، النواسخ.

2 . إرتباط لسانيات النص بالعديد من العلوم اللغوية مثل: اللسانيات العامة، النحو، علم

الأصوات، البلاغة، وغير اللغوية مثل: علم النفس المعرفي، الذكاء الاصطناعي.

3 . يعد كل من الإتساق والإنسجام القطب الذي تدور عليه رحى لسانيات النص.

4 . الإتساق : مظهر التماسك للبنية السطحية خاص بالعلاقات الشكلية على مستوى سطح

النص، يقوم على الوسائل الشكلية النحوية والمعجمية التي تعمل على ربط وتقوية جمل

ومتتاليات النص، تتضافر في الإتساق مجموعة من الوسائل تحقق عنصر السبك مثل (الإحالة والاستبدال والحذف والربط والوصل والتوازي، والإتساق المعجمي، والتكرير والتضام).

- الإحالة مثلاً: تعد أبرز أداة تسهم بدور فعال في عملية تماسك النص حيث تربط الأجزاء

ببعضها، وهي من أكثر الظواهر اللغوية إنتشاراً في النصوص، فلا تكاد تخلو منها جملة أو

نص. - الاستبدال: صورة من صور التماسك النصي التي تتم في المستوى المعجمي والنحوي

بين الكلمات والعبارات. - الحذف: يعد ظاهرة لغوية لا يمكن الاستغناء عنها بأنواعها المختلفة

## الفصل الأول: الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما

في الدراسات اللغوية لأنها تتحو إلى الاختصار والإيجاز وإسقاط ما لا فائدة له. - الربط: له وظيفة تكمن في تحقيق التماسك بين عنصرين، وتبين مفاصل النظام الذي يقوم عليها النص. - التكرار والتضام: من وسائل الاتساق المعجمي التي تعتمدها النصوص في تماسكها جملة فجملة ومقطعا مقطعا.

5. **الإنسجام:** خاص بدراسة دلالة النص أو ما يعرف بعالم النص، حيث يحقق الإلتحام والترابط المفهومي بين النص والمتلقي كما يربط بين عناصر النص داخليا للكشف عن الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وترابطها من الناحية الدلالية، وهذا ما تبرزه آلياته، ويقوم على عناصر ووسائل منطقية كثيرة منها (السياق، التأويل، موضوع الخطاب، أزمنة النص، الإشراف، العلاقات (العموم، الخصوص، المجمل، المفصل، السبب والمسبب)، البيئة الكلية، التخريض، المعرفية الخلفية، دور المتلقي...، حيث تشتغل هذه الآليات التي وقفنا عندها سابقا وتعرفنا عليها ومثلنا لها على المستوى الدلالي والتداولي، وكلها مقاربات سياقية تركز على العوامل الداخلية التي توجد داخل النص نفسه.

6. **الإنسجام:** أعمق وأشمل من الاتساق، غير أن مسألة التداخل بين مفهوميها بقيت مستمرة وعادة ما يعبر بالأول عن الثاني.

7. **السياق** له دور جد هام، حيث يحقق تماسك النص الشكلي والدلالي بين جمل النص بعضها ببعض، وذلك ما يؤدي إلى إمتاع القارئ بكل معاني وألفاظ النصوص الممتازة.

8. **كل العلاقات الدلالية** بما فيها من إجمال وتفصيل وعموم وخصوص وبيان وتفسير تحقق وظيفتها في تحقيق التماسك النصي على مستوى الكلمات والجمل.

9. **العلاقة القائمة** بين الاتساق والإنسجام في تشبيدهما للوحدة النصية علاقة تكامل. روابط دلالية + روابط شكلية = نموذج لغوي متلاحم ومترايط الأجزاء.

إنسجام + اتساق = نص يحمل صفة النصية.

9. **إذا ما خلا أي نص** من الروابط الشكلية أو الدلالية فإنه يصبح جملا متناثرة لا يربط بينهما رابط، معنى ذلك في حال غياب أحد العنصرين يفقد النص تماسكه ويتحول إلى ما يعرف باللائص.



# الفصل الثاني

دور الروابط الإحالية في إتساق وإنسجام  
النصوص من خلال كتاب السنة الأولى  
من التعليم الثانوي جذع مشترك-آداب-

تمهيد:

الروابط الإحالية:

1. الضمائر.
2. ال التعريف.
3. الموصولات الإسمية.
4. أسماء الإشارة.
5. التكرار.
6. الإستبدال.

نتائج الفصل

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

### تمهيد:

على ضوء التدريس بالكفاءات لم يعد التلميذ صندوقاً يملأ بالمعلومات، بل أصبح يحتاج إلى ما يفيدته وظيفياً ويجنح إلى المختصر المفيد، لهذه الأسباب نحاول في هذا الفصل أن نتعرف على دور الروابط الإحالية التي يستعملها في دراسته وفي حياته اليومية، من خلال إيراد نماذج من المدونة المقترحة مستهلين ذلك بتعاريف نظرية مختصرة، لأننا عرضنا فصلاً نظرياً كاملاً حول الروابط ودورها، وأدوات الاتساق وآليات الانسجام، وبما أننا نريد أن نؤكد على صلاحية تطبيق بعض ما جاء في الفصل النظري على النصوص المقترحة في المدونة، سنكتفي بذكر نماذج قليلة ومتنوعة، ونترك النقد والتقييم للفصل الخاص بذلك، لأن بحثنا طويل ومتشعب ويجمع بين التعليمية وعلم النص ويحتاج إلى فرملة.

### الروابط الإحالية:

هي كل أدوات الربط التي من شأنها أن تحيل عنصراً لغوياً موجوداً في النص إلى عنصر لغوي موجود داخل النص، وهو ما يسمى بالإحالة الداخلية، أو إلى عنصر غير لغوي موجود خارج النص، وهو ما يسمى بالإحالة الخارجية، وسنركز على أهمها (الضمائر، ال التعريف، الموصولات الاسمية، أسماء الإشارة، التكرار، الاستبدال...).

### 1. الضمائر:

تسعى اللغات إلى الخفة والاختصار، لذلك يرغب دائماً مستعملو اللغة في اقتصاد الجهد اللغوي باستعمال الضمائر، فهي تغني عن التكرار وإعادة الذكر، "يستخدم الضمائر عوضاً عن الأسماء والصفات التي لا لزوم لتكرارها، فالربط بالضمير بديل لإعادة الذكر في الاستعمال وأدعى إلى الخفة والاختصار"<sup>1</sup>.

"إذا نظرنا إلى الضمائر من زاوية الاتساق، أمكن التمييز فيها بين ضمائر محيلة خارج النص بشكل نمطي، وهي الدالة على المتكلم والمخاطب، وضمائر اتساقية محيلة داخل النص وهي ضمائر الغائب"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>. تمام حسان، البيان في روائع القرآن، مرجع سابق، ص: 358.

<sup>2</sup>. محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 18.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م.آ

والضمائر بصفة عامة تؤدي أدوارا هامة في الربط بين المسند والمسند إليه إذا كان المسند جملة مثل: الخبر، الحال، الصفة، وذلك عن طريق عودته وإحالته إلى المسند حين يأخذ الضمير موقعا في جملة المسند في النص، وهذه نماذج من الكتاب المدرسي:<sup>1</sup>

النص الأدبي: من الكرم العربي "حاتم الطائي"، ص: 19.

البيت الرابع: عجز البيت "هو في البيت" نجد الجملة الإسمية (هو في البيت) هو: المبتدأ، وشبه الجملة (في البيت) متكونة من جار ومجرور متعلقين بخبر محذوف للمبتدأ تقديره (موجود) يتضمنان ضمير متصل للغائب، "هو" يعود على المبتدأ ويحيل إليه إحالية قبلية في النص وهو مطابق له نوعا وعددا، فهذا الضمير في جملة الخبر جعل البيت متماسكا مترابطا يؤدي معنى فضل الكرم ورحابة صدر "حاتم الطائي"، وهكذا نرى الضمائر في قوله في البيت الرابع:

فَأَبْرَزْتُ نَارِي ثُمَّ أَثَقَبْتُ ضَوْءَهَا وَأَخْرَجْتُ كَلْبِي وَهُوَ فِي الْبَيْتِ دَاخِلُهُ

وفي قوله في البيت السادس:

فَقُمْتُ إِلَى بَرَكِ هِجَانٍ أَعَدَّهُ لَوْجِبَةٍ حَقٍّ نَازِلٍ أَنَا فَاعِلُهُ

نلاحظ كيف أستعملت ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب جميعها للربط والتماسك، ولولاها لبدا الكلام متنافرا ومفككا، يحتاج إلى بيان مقصود "حاتم الطائي" بتراكيب أخرى، وبفضل هذه الإحالات لم نحتج إلى البحث خارج النص لمعرفة المراد بالضمائر، وهكذا نجد في هذه القصيدة الإحالات الداخلية والخارجية التي تؤدي إلى ارتباط الأبيات بعضها ببعض، من ذلك ارتباط البيت الأول بالبيت الخامس:

1 وَدَاعٍ دَعَا بَعْدَ الْهُدُوءِ كَأَنَّمَا يُنَازِلُ أَهْوَالَ السُّرَى وَتُنَازِلُهُ

5 فَقُلْتُ لَهُ أَهْلًا وَسَهْلًا وَمَرْحَبًا رُشِدَتْ وَلَمْ أَقْعُدْ إِلَيْهِ أَسَائِلُهُ

فبفضل الروابط نحس بالحوار بين المضيف والضيف حتى أصبح الضيف بمثابة المضيف ونجد نموذجا آخر في ص 124 حيث يقول "النابعة الجعدي": في النص الأدبي من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء في البيت الأول:

الْحَمْدُ لِلَّهِ لَا شَرِيكَ لَهُ مَنْ لَمْ يَقُلْهَا فَنَفْسُهُ ظَلَمًا

<sup>1</sup> حسين شلوف وآخرون، كتاب التلميذ، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016، ص: 19.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

نلاحظ ضمائر الغائب وكيف استعملها الشاعر على مستويين على المستوى التركيبي من خلال ربطها الجمل المشتملة عليها بما قبلها، وعلى المستوى الدلالي من خلال المطابقة بين الضمير والرابط والمرجع الذي يعود عليه داخل البنية اللغوية، ف جاء الترابط في النص متينا والنسج محكما، وهذه الضمائر عملت على تخليص التراكيب من التفكك، وأفادت في زيادة تحصيل الترابط في النص واتساقه من خلال الإحالة إلى مرجع واحد هو حمد الله والثناء عليه وحده، وهذا ما نراه في معظم أبيات القصيدة كقوله في البيت الخامس:<sup>1</sup>

مِنْ نُطْفَةٍ قَدَّهَا مُقَدَّرُهَا      يَخْلُقُ مِنْهَا الْأَبْشَارَ وَالنَّسَمَا

فالهاء ضمير متصل في قدها (مفعول به) والألف للإشباع، أما في كلمة مقدرها، فجاءت الإحالة ضميرا للغائب (مضاف إليه)، وفي كلمة منها جاءت الإحالة ضمير للغائب في محل جر اسم مجرور، وكلها أدت إلى اتساق وترابط بين الصدر والعجز وبين ربط الأبيات بعضها ببعض.

ونجد مثلا آخر في قصيدة "الكميت بن زيد" حيث يقول في النص الأدبي "من المؤثرات الحزبية على الشعراء" في البيت الخامس:<sup>2</sup>

بني هاشمٍ رَهْطُ النَّبِيِّ فَإِنَّنِي بِهِمْ      وَلَهُمْ أَرْضِي مِرَارًا وَ أَعْضَبُ

في الجملة الخبرية (أرضى) نجد الفاعل ضمير مستتر تقديره "أنا" و جوبا يعود إلى ضمير آخر هو "الياء" في "إنني"، وهو اسم الناسخ "إن" أصلها مبتدأ، وبهذه العودة ارتبطت جملة الخبر بمبتدئها، ولولا هذا الضمير لما صح أن تكون خبرا لـ"إن" ومن هنا ندرك قيمة هذا الضمير المتصل في ربط ووصل جملة الخبر بما كان أصله مبتدأ، ولولاه لكانت هذه الجملة أجنبية وغريبة، عما قبلها لعدم وجود ما يربطها به، والذي دلنا على ذلك هو سياق الحال فالشاعر: قد قرر أن يرضى برضا "بني هاشم" ويغضب لغضبهم ولا عودة له عن ذلك مهما كان الثمن.

ولنأخذ نموذجا آخر في القصيدة نفسها حول "الضمير في جملة النعت"، حيث يقول "الكميت" في البيت السادس:<sup>3</sup>

1. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 125.

2. المرجع نفسه، ص: 144 .

3. المرجع نفسه، ص: 144.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج. م. آ

خَفَضْتُ لَهُمْ مَنِّي جَنَاحِي مَوَدَّةٍ إِلَى كَنَفِ عِطْفَاهُ أَهْلٌ وَمَرْحَبٌ

نعلم: أن الجمل بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات وهنا تهمننا الإحالة، فالجملة الإسمية (عِطْفَاهُ أَهْلٌ وَمَرْحَبٌ) في محل جر صفة لكنف، حيث جاء فيها الضمير (الهاء) يحيل إلى كنف، فهذا الضمير ربط بين السابق واللاحق، ولولا وجوده لانفصمت العلاقة بين النعت ومنعوته، وسجلنا حالة من الخلل والافتقار في النص، فالإحالة هنا نصية قبلية، ومن حيث المدى هي إحالة قريبة، معنى: إن الاتساق تم على مستوى النص نفسه، ولتأخذ مثالا آخر "الضمير في جملة الحال" من النص التواصلي<sup>1</sup>، من آثار الإسلام على الفكر واللغة، وردت في النص المذكور عدة أنواع من الحال المفردة والحال جملة فعلية، والحال جملة اسمية نذكر منها: (سار بين الأقبام وهو يخاطبهم) عندما نقرأ هذه الجملة نجد جملة "وهو يخاطبهم" جملة حالية ربطت بداية بواو الحال ولو لم يكن لكانت جملة مستأنفة أحوالت إلى الجملة الأولى وتحديدًا إلى صاحب الحال وهو رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لها فائدة في تماسك النص ووحدته، حيث يقول "ابن يعيش" (ت 643هـ): "فإذا وقعت الجملة حالا فلا بد أن يكون فيها مما يعلقها بما قبلها ويربطها به لئلا يتوهم أنها مستأنفة، وذلك يكون بأحد الأمرين، إما الواو، وإما ضمير يعود منها إلى ما قبلها"<sup>2</sup>.

### 2. ال التعريف:

تجعل الدراسات اللسانية الحديثة "ال التعريف" محققة للترابط النصي، من اتفاق الإحالة بين الاسم المعرف وعنصر آخر متقدم عليه أو متأخر، "الدور الأساسي لـ"ال التعريف" هو التحديد والإحالة التي تخضع لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه"<sup>3</sup>، وتنقسم "ال التعريف" إلى قسمين عهدية وجنسية و"ال العهدية على ثلاثة أنواع: أ- ذات العهد الذكري مثل قوله عز وجل: ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ﴾<sup>4</sup>، في البداية تقدم ذكر الإسم النكرة (مصباح) ذكرا حقيقيا ثم جاء ذكرها معرفة بأداة التعريف "ال" ولذا تسمى عهدية ذكرية، لغرض التعظيم

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 134.

<sup>2</sup>. ابن يعيش، (موفق الدين بن يعيش بن علي)، شرح المفصل، تحقيق محمد منير، ج 2، إدارة الطباعة المنيرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص: 66.

<sup>3</sup>. محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص: 17.

<sup>4</sup>. سورة النور، الآية: [35].

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م. آ

أو البيان أو تجنب اللبس. ب- ذات العهد الذهني: تحيل إلى مراجع كلها خارج النص، فتحال مع مصحوبها إلى شيء سابق يعلمه المخاطب مثل تنخفض الحرارة في الجبال. ج- ذات العهد الحضوري. د- ال الجنسية. ه- ال النائبة عن الضمير.

هذا بإختصار لأننا لسنا في مقام تفصيل، وإنما نحاول تطبيق هذه الروابط على بعض ما جاء في المدونة المقترحة.

وهذه أمثلة من كتاب التلميذ، البيت الخامس الواردة في النص الأدبي "تقوى الله والإحسان للآخرين" لـ"عبدة بن الطيب"<sup>1</sup>:

وَدَعُوا الضَّغِينَةَ لَا تَكُنْ مِنْ شَأْنِكُمْ إِنَّ الضَّغَائِنَ لِلْقَرَابَةِ تُوضَعُ

فكلمة الضغائن الثانية غرضها تعظيم وزرها والدعوة إلى تجنبها، فحينما تربط بما سبقها تعزز ما قلناه.

مثال آخر في النص التواصلي "الحب العذري" لـ"زكي مبارك"، حيث نجد "ال تعريف" بكثرة محققة للترابط النصي من اتفاق الإحالة بين عناصر متقدمة أو متأخرة من مثل: الحب العذري حقيقة من الحقائق، وأيضا في قوله: "ذلك جد من الجد لم يتناوله عشاق العرب"، فالجد الثانية وتحديد "ال" تسمى عهدية ذكرية لها علاقة ربط بما قبلها، ونشير هنا إلى صعوبة تحقيق هذا النوع من الروابط في هذه المرحلة، ويمكن تأجيله إلى الدراسات العليا.

### 3. الموصولات الإسمية:

قبل البدء نذكر أن الموصولات نوعان: اسمية وحرفية، والذي يعنينا هنا هو الموصول الإسمي لما له من علاقة وطيدة بموضوع بحثنا تتمثل في الربط والإحالة، وبداية نعرفه: "الموصول الإسمي: اسم غامض مبهم يحتاج دائما لتعيين مدلوله وإيضاح المراد منه إلى أحد شيئين إما جملة أو شبهها"<sup>2</sup>، أما بالنسبة لجملة الصلة أو ما يسميها بعض النحاة صلة الموصولة فهي تركيب لغوي يأتي بعد اسم الموصول ولا يتم معناه إلا بها، ولا يجوز أن تتقدم على الاسم الموصول، "حيث يشترط فيها أن تشتمل على ضمير يعود على اسم الموصول يطابقه هذا الضمير يسمى العائد أو الرابط"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 78.

<sup>2</sup>. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، طه، القاهرة، مصر، 1986، ص: 341.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 376.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

الموصلات الإسمية نوعان مختصة مثل: الذي: إسم موصول مختص بالمذكر سواء

أكان عاقلا أم غير عاقل، كذلك بالنسبة للتي واللتين، الذين، اللاتي، أما المشتركة تصلح لجميع الأنواع مثل: مَنْ، ما، أي؛ "ولما كان كل إسم من هذه الأسماء المشتركة صالحا للأنواع المختلفة كان كالذي يوضح مدلوله ويميز نوع المدلول هو ما يجيء بعده من الضمير أو غيره من القرائن التي تعينه وتزيل أثر الاشتراك"<sup>1</sup>، وإذا عدنا إلى المدونة وإلى النصوص المقترحة النظرية أو الشعرية وجدناها متشعبة بهذه الموصلات ومستعملة بكثرة سواء أكانت العامة (المشتركة) أم الخاصة ونذكر على سبيل المثال ما ورد في كتاب التلميذ في نص "مشكلة الموارد الطبيعية" لـ"فؤاد زكرياء":

"...أصبحت في وقتنا الراهن موضوعا من أهم الموضوعات التي تبحثها المؤتمرات

العلمية"<sup>2</sup>، نجد إسم الموصول "التي" ورد بعد إسم المعرفة من الناحية النحوية يعرب صفة للاسم الذي قبله، ومن حيث الربط يحتاج إلى الجملة الفعلية الواردة بعده "تبحثها المؤتمرات"، وهي صلة موصول تزيل الإبهام والغموض الحاصل، هذه الصلة مع الموصول المختص بهما يتحقق الاتساق الدلالي في النص، كذلك نجد في النص نفسه استعمالات كثيرة للأسماء المشتركة أو الخاصة فمثلا استعمال إسم الموصول ما، وهي عادة تستعمل لغير العاقل، حيث يواصل الكاتب قوله: "سيهتدي فيها إلى احتياطي من الموارد يبلغ أضعاف ما قدره المتشائمون"<sup>3</sup>، إسم الموصول هنا "ما" إسم مشترك عام إحتاج إلى صلة موصول "قدره المتشائمون" جملة فعلية لا محل لها من الإعراب أزاللت الإبهام الحاصل وربطت النص ببعضه، إضافة إلى كونها في محل جر مضاف إليه، لأن الأسماء الموصولة إذا جاءت بعد إسم معرفة تعرب صفة، وإذا جاءت بعد إسم نكرة تعرب في محل جر مضاف إليه، وبهنا هنا حصول الاتساق الدلالي في النص، ولنأخذ مثلا آخر في نص "الكرم عند العرب لـ"عمر الدسوقي" قوله: "ولاشك أن الذي يعطي أكثر مما يأخذ، ويعنى بشؤون سواه ويفكر في أمرهم وحياتهم كي يرأب ما بها من صدع، ويخفف ما هي عليه من بؤس، هو المرشح الذي تقدمت به صفاته للرئاسة"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>. عباس حسن، النحو الوافي، مرجع سابق، ص: 347.

<sup>2</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 24.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص: 24.

<sup>4</sup>. المرجع نفسه، ص: 27.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

نلاحظ في هذه الفقرة أنها قد احتوت على عدة أسماء موصولة، كالذي: اسم مشترك خاص أستخدم للعاقل؛ ما: اسم مشترك عام لغير العاقل جاءت في محل جر اسم مجرور بحرف الجر، أيضا "ما" وردت مرتين الأولى بعد الفعل يحقق ما هي عليه في محل نصب مفعول به وصلة الموصول هنا جملة اسمية حققت غرض الاتساق، وكذلك اسم الموصول الخاص الذي جاء بعد كلمة المرشح، ولولاه ولولا صلة الموصول لحصل إبهام وغموض لا يمكن أن يزال إلا بهما، فبفضل الإحالة التي محورها الأسماء الموصولة التي تحيل بدورها على ما قبلها من الكلام، فهي تربط ما بعدها بما قبلها، فصارت شبيهة بالضمائر إذ تحل مكان الأسماء الظاهرة بمعنى: إن الأسماء الموصولة تعد بديلة لإستعمال الضمائر أو بما يعبر عنه البلاغيون الإظهار في موطن الإضمار، وعودة الأسماء الموصولة على ما تقدم هي إحالة قبلية أو على سابق، وتسمى الأسماء الموصولة "عناصر محيلة"، ويسمى العائد عليها محالة إليها، وعموما نقول: إن الموصولات الإسمية تشد من أزر التلاحم، ولها دور كبير في اتساق النص وتماسكه.

بقي أن نشير هنا إلى بعض الملاحظات الهامة منها:

- يعاني معظم الطلبة بل بعض الأساتذة من الخلط بين الأسماء الموصولة وأسماء الشرط وأسماء الاستفهام مثل "من، ما"، ولذلك عند معالجة أي درس يمكن للأستاذ أن يفرق بين هذه الأسماء ويوضح للتلاميذ الفروق بينها من خلال إعطاء نماذج نحو: من يثابر ينجح، من: هنا (اسم الشرط)، من القادم؟، من: هنا اسم إستفهام، أحب من يجتهد، من: هنا اسم موصول.
- توجد بعض الكتب المدرسية في التعليم المتوسط والثانوي الخاصة باللغة العربية تخلط بين الجملة الموصولة وصلة الموصول، والأولى أن لا تطرح مثل هذه القضايا، لكي لا يقع تذبذب لدى الطلبة، فنجد مثلا على ذلك عندما نقول للتلميذ أحب من يجتهد، من: اسم موصول مبني على السكون في محل نصب مفعول به، جملة يجتهد صلة موصول لا محل لها من الإعراب، والجملة الموصولة من اسم موصول + صلة الموصول في محل نصب مفعول به، وهنا نقع في الإشكالية المتمثلة في عنصري الجملة الموصولة: العنصر الأول: من: وهذا اسم موصول واضح؛ أما العنصر الثاني: صلة موصول وصلة الموصول لا محل لها من الإعراب، وبهذا نحصل على جملة تألفت من عنصر واحد فقط، وبالتالي تكون المعادلة غير قابلة للحل، ولهذا



## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

السبب ينبغي أن لا تثار مثل هذه القضايا إلا عند أهل الاختصاص، وذكرنا هذه الأمثلة بسبب تقاطع لسانيات النص مع النحو.

### 4. أسماء الإشارة:

إسم الإشارة: ما يدل على معين بواسطة إشارة حسية باليد ونحوها إن كان المشار إليه حاضرا، أو إشارة معنوية إذا كان المشار إليه معنى أو ذاتا غير حاضرة<sup>1</sup>، أو قل "إسم يعين مدلوله تعيينا مقرونا بإشارية حسية إليه"<sup>2</sup>، تنقسم أسماء الإشارة بحسب المشار إليه إلى قسمين:<sup>3</sup> أ- قسم يجب أن يلاحظ فيه المشار إليه أنه مفرد، أو مثنى أو جمع مع مراعاة التذكير والتأنيث والعقل، ب- وقسم أن يلاحظ فيه من ناحية القرب والبعد والتوسط: الأسماء القريبة مثل: ذا، دان، أولاء؛ الأسماء المتوسطة مثل: ذلك، ذاك، أولئك؛ الأسماء البعيدة مثل: ذلك، تلك. أسماء الإشارة المختصة بالمكان، هنا، هناك، هنالك، ثم، ثمّة.

بالنسبة لبحثنا ندرسها من حيث كونها روابط تحقق الوصل، وإستعمالها كوسيلة لربط الجمل والقدرة على الإحالة على خارج النص، ورفع الإبهام "إن أسماء الإشارة ليست ملازمة لمسمياتها لأنك تشير بها إلى ما هو بحضرتك، وقد يوجد بحضرتك أكثر من شيء فتخصص بالصفة للتقليل من الاشتراك، كما أنها لا تحيل على مسمى لكون دلالتها مبهمة وإنما تحيل على مشار إليه يقوم على العموم، أما المسمى فيقوم على الخصوص، ولذلك لا تتوفر الإشارة إلا متى توفر ما يعين المشار إليه"<sup>4</sup>.

وردت أسماء الإشارة في المدونة بمختلف أنواعها ودلالاتها، ونختار بعض الأمثلة المتنوعة على سبيل المثال لا الحصر، من عدة دروس متفرقة مثلما قمنا به سابقا، لأن الهدف هو معرفة مدى تحقق دور الروابط الدلالية في اتساق النصوص وانسجامها، وهل يمكن للتلاميذ أن يستفيدوا من ذلك أم لا؟

قال "عبد بن الطيب" في قصيدته "تقوى الله والإحسان للآخرين":<sup>5</sup>

وَاعْصُوا الَّذِي يُرْجِي النَّمَائِمَ بَيْنَكُمْ مُتَنَصِّحًا، ذَاكَ السَّمَامُ الْمُنْقَعُ

1. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، دار الحديث، القاهرة، مصر، 2005، ص: 101.

2. عباس حسن، النحو الوافي، مرجع سابق، ص: 321.

3. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص: 321.

4. محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، مرجع سابق، ص: 1065.

5. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 79.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م. آ

المشير: المتكلم (الشاعر).

المشار له: النمام (السمام)، المنقع (المعتق).

أداة الإشارة: ذلك.

استعمل الكاف للخطاب.

نموذج آخر: يقول "حاتم الطائي":

فَحَرَ وَظَيْفُ الْقَرْنِ فِي نِصْفِ سَاقِهِ      وَذَاكَ عِقَالُ لَا يَنْشُطُ عَاقِلُهُ  
بِذَلِكَ أَوْصَانِي أَبِي وَبِمِثْلِهِ      كَذَلِكَ أَوْصَاهُ قَدِيمًا أَوَائِلُهُ

وظيف القرن: المراد به الكريم من الإبل، أسماء الإشارة: ذاك، ذلك، كذلك.

منها ما أشيرت إلى أشياء محسوسة، ومنها ما أشيرت إلى أشياء معنوية تدعو إلى الكرم

والنبيل والشهامة وإقراء الضيف، وتحيل إلى مكارم الأخلاق والضيافة عند العرب الذين توارثوا

هذه الصفات من جيل إلى جيل، وهذا يدل على تحقيق تفاعل الشاعر (المخاطب) مع النص

وانسجامه معه ومعلوم لدى البلاغيين أن "ذلك" و"تلك" تستعملان للبعيد، وأيضا للدلالة على

الرفعة المكانية، منها قول الله - عز وجل -: ﴿ تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا

فِي الْأَرْضِ وَلَا فُسَادًا ﴾<sup>1</sup>، فعند الله كل شيء قريب وأمره بين الكاف والنون، ولكن هنا اللام

للسمو والرفعة والمكانة، ويحيل إلى منزلة الجنة من حيث الرفعة والسماقة، وبالعودة إلى نصنا

نجد الأسماء الموصولة التي ذكرناها تحيل إلى تلك الصفات القيمة الرفيعة من الكرم والسخاء،

ولهذا حين توضع الإشارة في الاستعمال فإنها تحدث أثرا حسيا وتحقق المعنى الأساس للنص

بكامله وتوحد العمل اللغوي الذي يشمل تلك الجمل ليصير كتلة متماسكة منسجمة.

الأمثلة كثيرة وقد اكتفينا بذكر نماذج قليلة لأن موضوعنا متشعب جدا، وما زال أمامنا

الجمع بين التعليمية ولسانيات النص وتحديد الروابط الدلالية ودورها في اتساق وانسجامه

ومدى استفادة المتعلمين من ذلك.

### 5. التكرار:

تعرفنا عليه في الفصل الأول بإسهاب ونعيد ذكر بعض مفاهيمه باختصار من قبيل

الاستئناس من أجل التطبيق على بعض النماذج التي تهتم المعلم والمتعلم، حيث تسعى

الدراسات اللسانية الحديثة (لسانيات النص) إلى إبراز الوظيفة التي تفيدها الصيغ المكررة في

<sup>1</sup> سورة القصص، الآية: [83].

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

دورها وأثرها في مطابقة مقتضى الحال، وإسهامها في تحقيق التماسك بين أجزاء النص المختلفة والمتباعدة، فقد عده "ديفيد كريستال" واحداً من عوامل التماسك النصي، وجعل له مصطلح (repeated)، وذكر أنه: "التعبير الذي يكرر في الكل والجزء"<sup>1</sup>، وبهذا يكون التكرار حسبه من العوامل الهامة للتماسك النصي، نظراً للترييد والإعادة بين ألفاظ النص كما جعله "ديبوجراند ودريسلر" من عوامل التماسك النصي وأطلقا عليه مصطلح (recurrence)<sup>2</sup>، ومن خلال هذه التعاريف نجد يعني العودة إلى الكلام السابق، وهذا يشير إلى مفهوم الإحالة القبلية من منظور لسانيات النص، التي تؤدي وظيفة هامة في تلاحم أجزاء النص المتباعدة، وتتنوع صور الروابط التكرارية منها: أولاً التكرار التام: يسمى "الكلي" أو "المحض" وهو نوعان: 1- تكرر مع وحدة المرجع، حيث تكرر الكلمة في عدة أبيات، وهذا ينقسم إلى تكرر الكلمات وتكرار الجمل؛ 2- تكرر مع اختلاف المرجع: حيث يكون المسمى متعددًا وهنا تكرر الكلمة ولكن لكل كلمة دلالاتها الخاصة.

ثانياً التكرار الجزئي: حيث تتكرر الكلمة في النص أو القصيدة على نحو الجناس الناقص مثل: بت، بات، فزت، فاز.

ثالثاً نسبة التكرار: وهذا النوع يشبه إلى حد ما الجناس الناقص مع السجع، حيث نجد بعض الأبيات تنتهي بـ: البرية، النقية، وهذا على سبيل التذكير ببعض الأحكام المتعلقة، أما الذي يعيننا هنا هو ذكر نماذج من الكتاب المدرسي<sup>3</sup>.

نموذج رقم 01: النص التواصلي، قصيدة من الكرم العربي لـ"حاتم الطائي"، نختار بعض الأبيات منها غير مرتبة:

يُنَازِلُ أَهْوَالَ السُّرَى وَتُنَازِلُهُ	1 وَدَاعٍ دَعَا بَعْدَ الْهُدُوءِ كَأَنَّمَا
جُنُونٌَ وَلَكِنْ كَيْدُ أَمْرٍ يُحَاوِلُهُ	2 دَعَا يَأْسَاءُ شِبْهَ الْجُنُونِ وَمَا بِهِ
بِصَوْتِ كَرِيمِ الْجَدِّ حُلُوِّ شَمَائِلُهُ	3 فَلَمَّا سَمِعْتُ الصَّوْتِ نَادَيْتُ نَحْوَهُ
رَشِدَتْ وَلَمْ أَقْعُدَ إِلَيْهِ أُسَائِلُهُ	6 فَقُلْتُ لَهُ أَهْ-لَا وَسَهْ-لَا وَمَرْحَباً
وَذَاكَ عِقَالٌ لَا يُنَشِّطُ عَاقِلُهُ	11 فَخَرَّ وَظَيْفُ الْقَرْنِ فِي نِصْفِ سَاقِهِ

<sup>1</sup>. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 22.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 19.

<sup>3</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص. ص: 19، 20.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

12 بِذَلِكَ أَوْصَانِي أَبِي وَبِمِثْلِهِ كَذَلِكَ أَوْصَاهُ قَدِيمًا أَوْائِلَهُ  
عندما نقرأ هذه الأبيات نجد "حاتم الطائي" يكرر بعض الأفعال والأسماء والصفات وحتى الجمل، ويمكن أن نذكر بعضها:

التكرار	نوعه
داع . دعا	تكرار جزئي
الجنون . جنون	تكرار جزئي مع وحدة المرجع
الصوت . صوت	تكرار جزئي مع وحدة المرجع
أهلا وسهلا ومرحبا	شبه تكرر + تكرر بالمرادف
عقال . عاقله	تكرار جزئي
أوصاني . أوصاه	تكرار جزئي

نموذج 02: النص التواصلي: بعنوان: الكرم عند العرب "عمر الدسوقي"<sup>1</sup>.

التكرار	نوعه
الرئيس . الرئيس	تكرار تام مع وحدة المرجع
الفتى . الفتى	تكرار تام مع اختلاف المرجع، لأن الأولى تعني مرحلة الشباب والثانية تعني الشاب السخي
السيادة . الرئاسة	تكرار بالمرادف
كرم . كرم	تكرار تام مع وحدة المرجع
الحرية . الحرية	تكرار تام مع وحدة المرجع
حياة . حياتهم	تكرار جزئي
التفكير في حياة غيرك / يفكر في أمرهم وحياتهم	تكرار جملة جزئي
يخلعون عليهم برود الحمد والثناء / يكتسب هذا الحمد والثناء	تكرار جملة جزئي

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 27.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

من خلال هذه الأمثلة نصل إلى نتيجة تتمثل في أهمية التكرار، ووظيفته الكبرى في ضوء التحليل النصي المعاصر، الذي يهدف إلى تدعيم التماسك النصي، وتحقيق العلاقة المتبادلة بين العناصر المكونة للنص، "وكذلك يوظف في تحقيق العلاقة المتبادلة بين العناصر المكونة للنص"<sup>1</sup>، والأمثلة التي سقناها خير دليل على ذلك، حيث أزاح الغموض واللبس وفك شفرة النص، بتعبير علماء النص وحوّل النص إلى دوحة جميلة، خاصة عند معالجة صفات الكرم والضيافة عند العرب الأصلاء، فأنت تجد العربي يقدم كل ما يملك، ولا يسأل الضيوف عن سبب القوم ويلح عليهم، ويكرر العبارات والجمل من أجل توفير الجو المناسب لما يليق بحسن الضيافة والكرم، "والتكرار فضلا عن دلالاته النفسية يحمل دلالات فنية، تكمن في تحقيق الخفة في الأسلوب، مما يضفي على النص قدرة أكبر في التأثير على المتلقي"<sup>2</sup>.

وقد احتوت النماذج التي أوردناها على أنواع التكرار المختلفة، التكرار التام يذكر الوحدة المعجمية ثم يعيد الشاعر ذكرها لتأكيد المعنى وتشيده، سواء أكان على مستوى الكلمات أم على مستوى الجمل، وقد أوردنا أمثلة في الجدول السابق على كل من:

**التكرار الجزئي:** حيث يذكر الشاعر الكلمة ويعيد صياغتها بشكل آخر، ومؤداه للتأكيد على الكرم والسخاء، وينصب التأثير على القارئ والسامع، كذلك نجد **التكرار بالمرادف** وشبه التكرار الموجود في عجز الأبيات وتحديدًا عروضها لإعطاء وقعا موسيقيا وجرسا رنانا لجذب السامعين، والتمعن فيما جاء حول الموضوع المتناول، وكل ذلك يؤدي إلى تلاحم النص واتساقه.

### 6. الإِستبدال:

تعرفنا في الفصل الأول على الإِستبدال، وهو نوع من الروابط الإحالية، "صورة من صور التماسك النصي الذي يتم في المستوى النحوي والمعجمي، بين كلمات وعبارات على أن معظم حالات الإِستبدال النصي قبلية أي؛ علاقة بين عنصر متأخر ومتقدم"<sup>3</sup>، والإِستبدال: علاقة مجالها الصيغ اللغوية، كما هو عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص

<sup>1</sup>. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 21.

<sup>2</sup>. عبد الحميد هيمة، البنيات الأسلوبية في الشعر الجزائري المعاصر (شعر الشباب نموذجًا)، مطبعة هومة، ط 1، الجزائر، 1998، ص: 46.

<sup>3</sup>. أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص: 122.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

بعنصر آخر، وعندما نتكلم عنه، فإننا لا بد أن نتكلم عن الاستمرارية الدلالية أي؛ وجود العنصر المستبدل في الجملة اللاحقة<sup>1</sup>، ينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:

أ- **الإستبدال الاسمي**: يتم إستبدال عناصر إسمية مثل: آخر، آخرون، نفسه، يتم الربط بغية جذب إنتباه القارئ.

ب- **الإستبدال الفعلي**: يعبر عنه بالفعل البديل (الفعل الكنائي)، حيث يأتي بديله عن فعل أو حدث معين أو عبارة فعلية.

ج- **الإستبدال القولِي**: إستبدال الجملة بكاملها، وتقع في هذا النوع جملة الإستبدال أولاً، ثم تقع الكلمة المستبدلة، ونحاول تحليل بعض شواهد الإستبدال من خلال المدونة كتاب التلميذ س 1 جذع مشترك -آداب-.

نماذج متنوعة من النصوص الشعرية والنثرية، كتاب التلميذ س 1. ج. م. آ

العنصر المستبدل	العنصر المستبدل منه	نوع الإستبدال	التعليل
ذاك عقال لا ينشط عاقله <sup>2</sup>	فخر وظيف القرن في نصف ساقه	قولي	كلمة ذاك وما بعدها بدلا عن صدر البيت
من الحديد والنحاس والقصدير <sup>3</sup>	يستهلك موارده الأخرى	إسمي	كلمة الحديد والنحاس والقصدير جاءت بدلا عن الموارد
فلا تنسوا ذلك <sup>4</sup>	اضبطوا أعصابكم	قولي	كلمة ذلك وما بعدها
الحب العذري حين تتصوره	ذلك سر القوة في النسب	قولي	كلمة ذلك وما بعدها
لا يكون رياضة أخلاقية <sup>5</sup>	الذي صدر عن أولئك الرجال	قولي	كلمة أولئك وما بعدها

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 123.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 19.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 25.

<sup>4</sup>. المرجع نفسه، ص: 183.

<sup>5</sup>. المرجع نفسه، ص: 170.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

استبدل ذلك اليوم بجملة : كان يوما رائعا وكرر الاسم	قولي + اسمي	كان يوما رائعا	ذلك اليوم الذي خرجت فيه زهراء <sup>1</sup>
استبدل ذلك الذي كان ينتابها . ذلك الشعور	قولي	نسيت في ذلك اليوم أي شعور	من ذلك الذي كان ينتابها <sup>2</sup>
استبدلت الجملة تلك السيارة السوداء بالحادثة التي في ذهنها	قولي	قفزت في ذهنها الحادثة التي تعرضت لها	لم تعد تذكر إلا تلك السيارة السوداء التي توقفت في الجهة المقابلة من الطريق <sup>3</sup>
استبدلت يزيد وثابت ب قاتلي	اسمي	إذا قلت ما بي يا بثينة قاتلي	قالت : ثابت ويزيد <sup>4</sup>
استبدلت ذلك وما بعدها بهذه الجملة	اسمي	فكرت أن أهاها قد سمع بدوره هذا الانفجار الهائل	لذلك سوف يبقى عند أصدقائه ولن يخرج للشارع <sup>5</sup>
تم استبدال اسم الناس من اسم عام خصص لأشراف الناس هم الأنبياء والمرسلون....	اسمي	منهم الأنبياء والمرسلون والشهداء ونوابغ العلماء	التاريخ مملوء بكثير من الناس الذين ضحوا بأموالهم وأنفسهم في سبيل قول الحق ونصرته <sup>6</sup>
تم استبدال هذا النوع من كرم اليد	اسمي	اشتهر العرب بكرم اليد	هذا النوع من الكرم <sup>7</sup>

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 166.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 166.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 164.

<sup>4</sup>. المرجع نفسه، ص: 159.

<sup>5</sup>. المرجع نفسه، ص: 159.

<sup>6</sup>. المرجع نفسه، ص: 38.

<sup>7</sup>. المرجع نفسه، ص: 27.

## الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

### نتائج الفصل الثاني:

نستنتج من خلال هذه النماذج ما يلي:

1. غلب على النصوص الشعرية والنثرية الاستبدال القولي الذي تمثله العناصر اللغوية: هذا، ذلك، تلك...

2. ندرة الاستبدال الفعلي.

3. للاستبدال بمختلف أنواعه دور هام، كونه يمثل الشكل البديل لإنشاء الرابطة الدلالية بين الجمل وصولاً إلى تحقق التماسك النصي الشكلي والدلالي.

4. يشترط أن يكون عنصر الاستبدال حاملاً للكينونة الدلالية المعنوية حتى يؤدي الغرض المطلوب.

5. التلاميذ بحاجة ماسة إلى فهم درس البديل بأنواعه "بديل الكل من الكل، وبديل الجزء من الكل، وبديل الإشتغال"، حتى يستوعبوا مفهوم الاستبدال، وإن أمكن التعرف على عطف البيان، لأن الدروس النحوية تعد قاعدة لفهم لسانيات النص، ومن لا يملك مبادئ ولو كانت بسيطة لا يتأتى له سبر أغوار النصوص، واكتشاف دور الروابط الدلالية خاصة منها الإحالية في اتساق النصوص وانسجامها.



# الفصل الثالث

دور الروابط غير الإحالية في إتساق  
وإنسجام النصوص من خلال كتاب السنة  
الأولى من التعليم الثانوي  
جذع مشترك - آداب -

تمهيد:

1. أدوات الشرط.
  2. أدوات الإستفهام.
  3. أدوات النفي.
  4. أدوات العطف.
  5. أدوات القسم.
  6. أدوات النداء.
  7. أدوات حروف الجر.
- نتائج الفصل.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

### تمهيد:

للروابط غير الإحالية أهمية بالغة في ميدان التعليمية تحديدا في تدريس مظاهر الاتساق والانسجام وعلاقة ذلك بالمعلم والمتعلم اللذين يتعاملان مع هذه الروابط في مختلف الأنشطة اللغوية، التي تستدعي أن يكون هذان الأخيران يمتلكان معارف وقدرات، ومهارات تؤهلها إلى التوصل إلى تحليل النصوص، والتفاعل معها، كما يجب أن يكون على معرفة قبلية بمختلف أنواعها مثل: "أدوات الشرط، أدوات الاستفهام، أدوات النفي أدوات القسم، أدوات العطف، أدوات الجر..."، وسنحاول في هذا الفصل التطبيق على بعض النماذج المختارة من مختلف النصوص الموجودة في المدونة والتعليق عليها قدر المستطاع، وعلى دورها في الحفاظ على اتساق النصوص وضبط معانيها، متتبعين المنهجية نفسها التي اتبعناها في الفصل السابق، لأنهما يتكاملان قاصدين من وراء ذلك إمكانية الاستفادة من هذه الدراسة في الواقع التعليمي، الذي يعاني نقصا كبيرا يستدعي تضافر جهود الجميع من أجل إنعاشه والرفع من مستواه، وفي الوقت نفسه ممهدين للإجابة عن الإشكالية التي من بين أسئلتها، هل المشكلة في عدم فهم هذه الروابط التي تتمثل في المادة التعليمية أم في المعلم أم في المتعلم؟

### 1. أدوات الشرط:

نحاول هنا أن نذكر ما يتعلق بالربط في دور هذه الأدوات في اتساق النصوص وانسجامها، بما يخدم موضوعنا وأدوات الشرط منها الجازمة مثل (إن، إذ ما) وهما حرفان (من، ما، متى، أين، أي) وهي أسماء، وغير الجازمة (إذ، لو، لوما، لما).

أما بالنسبة للشرط وجوابه<sup>1</sup>، يجب في الشرط أن يكون فعلا خبريا، متصرفا غير مقترن بقدر أو لن، أو ما النافية، أو ليس أو سوف، والمراد بالفعل الخبري ما ليس أمرا، ولا نهيا، ولا مسبوقا بأداة من أدوات الطلب كالاستفهام والعرض والتحضيض، والأصل في جواب الشرط أن يكون كفعل الشرط، أن يكون صالحا لأن يكون شرطا، غير أنه قد يقع جوابا لما هو غير صالح لأن يكون شرطا، فيجب حينئذ إقترانه بالفاء لترطبه بالشرط بسبب فقد المناسبة اللفظية بينهما، وتكون الجملة برمتها في محل جزم على أنها جواب، وتسمى هذه الفاء "فاء الجواب" وفاء الربط لربطها الجواب بالشرط، "ومواضع ربط الجواب كثيرة منها: أن يكون الجواب جملة إسمية، أن يكون فعلا جامدا، أن يكون فعلا طلبيا، أن يكون ماضيا لفظا ومعنى مقترنا بقدر، أن

<sup>1</sup> . مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص: 322. بتصرف.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

يقترن بماء النافية وبلن وبالسین وسوف، وأن يُصدر بربُّ نحو: إن تجيء فریما أجيء، أن يُصدر بكأنما، فإن كان الجواب صالحا لأن يكون شرطا فلا حاجة لربطه بالفاء<sup>1</sup>.

وفي دراستنا هذه نهتم كثيرا بالربط، مثل: "دور الفاء: فالفاء حرف ربط في جملة جواب الشرط، وهي الفاء الجائمة قبل الجواب والدالة على بدايته، لمن كان يسمع المتكلم"<sup>2</sup>، وقد ذكرنا مواضع ربط الفاء فعندما نقول: من يزرع خيرا فهو المفلح، فالفاء رابطة لجواب الشرط، ووجودها يدل على اجتماع التركيب اللغوي واتساقه. نجد "سيبويه" (ت 180هـ) في هذا الشأن له ما يقوله: "تربط أدوات الشرط بين جملتين جملة فعل الشرط وجملة جواب الشرط، وقد تسمى الأولى جزاء والثانية خيرا"<sup>3</sup>.

والكلام يطول في هذه المسائل ونحاول أن نختار نماذج من المدونة، ونلاحظ مدى فائدة هذه الروابط غير الإحالية:

**نموذج 01:** النص الأدبي، شعر الفروسية (عنترة بن شداد) يقول عنترة<sup>4</sup>:

إِنْ يُلْحَقُوا أَكْرُرُ وَإِنْ يُسْتَلْحَمُوا  
أَشَدُّ وَإِنْ يُلْفُوا بَضْنِكَ أَنْزِلِ

نلاحظ في هذا البيت استعمال عنترة بن شداد لأداة الربط غير الإحالية "إن" ثلاث مرات وكل مرة يستعمل الفعل المضارع في الشرط والجواب مع استعمال الضمير المتصل والواو، واو الجماعة الذي يعود عليه شخصيا، مبرزا تلك الشجاعة النادرة، مع الأخلاق العالية التي يتمتع بها الأبطال حتى في أصعب الظروف، فهو الذي لا يغدر ولا يتصيد العثرات، وإنما يفسح المجال للعدو، ولكنه لا يتوانى لحظة في الرد القاسي، لذلك نجد هذا الربط العجيب خاصة مع استعمال فعل المضارع الذي يدل على التجدد وعلى الحضور في الحال والمستقبل.

وبالعودة إلى أداة الشرط "إن" التي احتلت مرتبة الصدارة، وهي حرف لا محل له من الإعراب التي لا يمكن أن تتأخر وتترك موضعها، وذلك ما يلفت الأنظار إلى الاتساق الذي يحدثه في النص، وهنا يتأكد قول النحاة، "إن الشرط والجواب إن كانا فعلين، فالأحسن أن يكونا مضارعين لظهور تأثير العمل فيهما (الجزم)، وقد حصل ذلك في هذا البيت.

1. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص: 324.

2. شرف الدين الراجحي، الفاءات في النحو العربي والقرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د.ط.)، 1995، ص: 66.

3. سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ص: 102.

4. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 32.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

في القصيدة نفسها إستعمل الشاعر "إذا" وهي ظرف لما يستقبل من الزمان خافض شرطه متعلق بجوابه فنجده يقول في البيت الخامس:<sup>1</sup>

وَإِذَا الْكَتَيْبَةُ أَحْجَمَتْ وَتَلَحَّظَتْ      أَلْفَيْتُ خَيْرًا مِنْ مَعَمَّ مَخُول

وفي القصيدة نفسها في البيت الثالث عشر يقول:

وَإِذَا حُمِلْتُ عَلَى الْكَرْبِيهَةِ لَمْ أَقُلْ      بَعْدَ الْكَرْبِيهَةِ لَيْتَنِي لَمْ أَفْعَلْ

إفتتحت هذه الأبيات بأداة الشرط "إذا" التي علقنا فعل الشرط وهو في الزمن الماضي بفعل الجواب وهو في الزمن المضارع، ففي البيت "إذا الكتيبة" حذف فعل الشرط ودل عليه ما بعد الفاعل "الكتيبة" أو دل عليه ما بعده، أما في البيت الثالث نجد الشاعر يعطينا درساً بليغاً في كون المرء الشجاع لا يأسف على ما اتخذ من قرارات صارمة، ولا يجب عليه أن يندم مهما كانت النتائج، وبالتالي ربط الجواب بالشرط جعل الأبيات متناسقة مترابطة وأدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة، وردت في النصوص المتتالية بكثرة ونحن نذكر بعضاً منها للإستدلال على إمكانية تطبيق لسانيات النص على هذه النصوص، وإستفادة المعلم والمتعلم من ذلك والوصول إلى درجة الكفاءة العالية، ومثلما ذكرنا فإن "إذا" التي تتضمن معنى الشرط، حيث نجد "المرادي" (ت 749هـ) يقول بخصوصها: "لا تعمل "إذا" الجزم لأنها للشرط اليقيني الذي لا بد أن يتحقق بخلاف "إن" الجازمة التي تكون لمواضع الشك واليقين على السواء، وقد أجاز الكوفيون الجزم بها مطلقاً"<sup>2</sup>.

نجد أمثلة كثيرة في النصوص المقترحة مثلما ورد في نص "الكرم عند العرب" لـ"عمر الدسوقي" قوله: "إذا لم يعمل الكرماء على نجدة هؤلاء الذين امتحنوا بنفاذ زادهم.."، كذلك إستعمال: من، ما، مهما، ونجده يقول: "من رأى شيئاً من ذلك كان أشجع من جندي في خط النار"<sup>3</sup>.

ونجد إستعمال "من" هنا للعاقل، في نص "الشجاعة الأدبية" لـ"أحمد أمين" يدعو للتضحية في سبيل إسعاد الآخرين، ويستعمل أداة الشرط "من" ليربط النص ببعضه، كذلك

<sup>1</sup> .كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 32.

<sup>2</sup> المرادي (أبو محمد الحسن بن قاسم)، الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق" فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1992، ص: 272.

<sup>3</sup> .كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 28.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م.آ

وجدنا استعمال: لو، لولا، مثل<sup>1</sup>: لولا لطف الله لكنت إصابتك خطيرة، لولا: حرف إمتناع لوجود والاسم بعدها مبتدأ وخبره محذوف وجوبا تقديره "كائن"، إمتنع حصول الجواب لوجود الشرط أو عدم حصول الجواب لوجود الشرط، فبلطف الله كانت الإصابة بسيطة لتلك البنت التي تحدث عنها الكاتب "أحمد منور".

### خلاصة القول:

لسنا ملزمين بتتبع كل أدوات الشرط الموجودة في المدونة، فقط ذكرنا نماذج لنبين مدى الأثر الكبير في تحقيق تماسك النصوص من جهة، والتأثير في نفسية المتلقي من جهة أخرى للانسجام مع أصحاب النصوص الشعرية أو النثرية.

بقي أن نشير إلى علاقة هذه الأدوات بالمتعلم الذي يجد صعوبة كبيرة في فهمها والتعامل معها، فإذا كان معظم الأساتذة يشكون من صعوبة فهم النحو وبالأحرى الروابط على غرار "إذا" التي تعرب ظرفا لما يستقبل من الزمان خافض لشرطه متعلق بجوابه، هذه العبارة في حد ذاتها لها من الصعوبة بمكان، فهي تحتاج إلى تيسير فهمها، ما معنى خافض لشرطه؟ ما معنى متعلق بجوابه؟ وهلم جرا... مع بقية الأدوات التي يصعب على المتعلم التفريق بينها من مثل: من الشرطية، ومن الموصولية، ومن الاستفهامية، هذا بصرف النظر عن دورها التي تؤديه في ترابط وتلاحم واتساق النصوص وانسجامها.

### 2. أدوات الإستفهام:

أدوات الربط غير الإحالية أدوات الإستفهام يؤتى بها لمعرفة شيء كان مجهولا "إسم الاستفهام إسم مبهم يستعلم به عن شيء: نحو: من جاء؟ كيف أنت؟"<sup>2</sup>.  
"أدوات الاستفهام حرفان هما: الهمزة وهل، أما باقي الأدوات فهي أسماء منها: من، ما، أين، متى، أنى، أيان، أي، كم، كيف، وكلها لها حق الصدارة في الجملة، فلا ترد إلا متقدمة للمستفهم عنه"<sup>3</sup>.

الغرض من هذه الأدوات هو طلب المعرفة من المخاطب، لأن لها أهمية في ربط أجزاء النص، وكذا إضفاء معاني أخرى للنص تساعد على إنسجام المستفهم معه مع النص، ومن

<sup>1</sup> .كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 39.

<sup>2</sup> ..مصطفى الغلابيني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص: 111.

<sup>3</sup> .شوقي ضيف، تيسيرات لغوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1990، ص: 105.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

هذه المعاني: التقرير، الإنكار، النفي، التوبيخ، التهكم، ولسنا في مقام تفصيل بقدر ما نحن نبحث عن إمكانية التوصل إلى تطبيق الأدوات غير الإحالية على نصوص المدونة ومن بين الأدوات:

- همزة الاستفهام: "أداة تستعمل لطلب التصور (التعيين) نحو قولك: أنجح محمد أم خالد؟ وردت همزة الإستفهام قليلة جدا في النصوص المختارة، نجدها في النص الأدبي<sup>1</sup> **فَتَح مَكَّة** "حسان بن ثابت": أتَهجوه ولست له بكفء؟، نجد "حسان بن ثابت -رضي الله عنه- يدافع عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- ويفخر به أيما فخر، وقد استعمل همزة الاستفهام التي دخلت على الفعل المضارع "تهجو" الذي يحمل المخاطب الذي هجا رسول -صلى الله عليه وسلم- على الإقرار والاعتراف بالدونية والوضاعة أمام خير خلق الله -عز وجل- وهو الرسول محمد -صلى الله عليه وسلم-، فهو لم يأت بها للاستفهام الحقيقي لأن الشعر "حسان بن ثابت"، متأكد من أن لا أحد يماثل "الحبيب محمد" عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام.

وردت أيضا في النص التواصلي<sup>2</sup> من آثار الإسلام على الفكر واللغة "زكريا عبد الرحمان صيام"، عندما استدلل الكاتب بقول الله -عز وجل-: **{أَفَأَنْ مَاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ}**<sup>3</sup>، نلاحظ أن هذه الهمزة أفادت التوبيخ والتقريع لمن راودهم الشك في نبوة سيدنا محمد -صلى الله عليه وسلم- وعدم الثبات على الإيمان والتسليم بقدر الله -عز وجل- والدعوة إلى الاستمرار في النهج الصحيح، لأن القضية تتعلق بالشرعية والدين، كما أنها أفادت التهديد والوعيد لمن ينقلب على عقبيه ويترك دينه ونكتشف ذلك من خلال السياق القرآني.

وردت في قصيدة جميل بن معمر في البيت الثالث<sup>4</sup>: **أمصر تريد؟ وهنا أيضا دخلت على الفعل المضارع لأن هناك تقديمًا وتأخيرًا وأصل الجملة أتريد مصر؟ ولا يطلب الإجابة عن هذا السؤال ولكنه يردد في قول بثنية، من خلال هذه الأمثلة نجد أن أداة الاستفهام ارتبطت بعناصر لغوية متنوعة محققة معانيها البلاغية، ومحققة الاتساق النصي الذي تسعى إليه اللغة.**

كما وردت بقية الأدوات في مختلف النصوص المقترحة مثل: هل الإستفهامية التي تدخل على الأسماء والأفعال لطلب التصديق الموجب لا غير، نحو: هل قام زيد؟ وهل زيد قام؟

<sup>11</sup> . كتاب التلميد، مرجع سابق، ص: 109.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 135.

<sup>3</sup> . سورة آل عمران، الآية: [144].

<sup>4</sup> . كتاب التلميد، مرجع سابق، ص: 158.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في إتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

وهي حرف لا معنى له غير الإستفهام، لكنها ترد لمعان بلاغية متعددة منها: بمعنى قد بمعنى إن، النفي، التقرير، الإثبات، الأمر<sup>1</sup>، وعند قراءتنا للنصوص النثرية والشعرية وجدنا لها استعمالا قليلا، من ذلك النص التواصلي لـ: "زكي مبارك" في النص التواصلي<sup>2</sup>، "الحب العذري" في قوله: هل يكون من العجب أن يخلق الشاعر عن معشوقته دمية روحية يجاذبها أطراف الحديث حول أسرار الوجود؟ نجد "هل" هنا تجاوزت معنى الاستفهام الجملي لتنتقل الذهن عبر كامل النص، كي تربط أفكار النص ربطا بناء بين الجمع بين شيء مادي وشيء معنوي يعالج بهما الشاعر قضية فلسفية حول أسرار الوجود، حيث يعين الشاعر مع صورة المحبوب سابحا في خيال ينأى به عن الواقع والحس.

كما وردت "ما" الإستفهامية بكثرة، وهي بمعنى (أي شيء)، ويسأل بها عن جنس وصفه وعين غير العاقل، وقد وردت فيها أقوال كثيرة، ولكن على العموم تستعمل لغير العاقل وهي تؤدي دورا تعويظيا لأجزاء من النص، سنذكر أمثلة عن معظم الأدوات لاحقا، نجد "من" يسأل بها عن العاقل ولها دور في إتساق النص وتماسكه، كما نجد "كيف" توظف للسؤال عن الحال وتحقق أفعالا كلامية في الجملة التي تليها، وهذه إحدى مظاهر التماسك والانسجام في النصوص.

نجد من الأدوات غير الإحالية "أي" التي تأتي شرطية واستفهامية وموصولية، وتعلق ذهن القارئ بكامل المستوى النصي، هذه الأداة التي تستعمل للربط الاستفهامي توظف لتأكيد على تماسك النصوص.

نجد أيضا "أين" التي لا يستفهم بها إلا للأماكن نظير "متى" التي لا تكون إلا للأيام والليالي<sup>3</sup>، وتشارك في تحقيق إتساق النص وانسجامه، وسنورد أمثلة من المدونة على ذلك. نجد أيضا "أنى" وهي من أدوات الاستفهام والظروف التي تقيد معنى الشرط، لها تأثير كبير في إتساق النصوص وانسجامها والتحام القارئ بمعانيها، تكسب النصوص جماليات وتأثيرات لدى المتلقين، ونعرض بعض الأمثلة والنماذج الواردة في المدونة.

<sup>1</sup> . المرادي، الجني الداني في حروف المعاني، مرجع سابق، ص: 343-346.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 169.

<sup>3</sup> . سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ص: 99.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

نماذج من كتاب التلميذ<sup>1</sup> الفيل يا ملك الزمان لـ"سعد الله ونوس".

1. أترى النوافير؟

أين الملك؟ أين يختبئ الملك؟ ماذا تريد الرعية من الملك؟ ما خبر الفيل؟ ماذا أسمع؟ أهذا ما جئتم تطلبونه؟

نلاحظ استعمال الكاتب عدة أدوات منها: الهمزة في السؤال الأول وردت هنا لطلب

التعيين، أما السؤال الثاني: أين الملك؟ وردت لتحديد المكان عندما طرح الناس عدة أسئلة ولكن بعد ذلك تراجعوا لما ظهر الملك!، كما استعمل الملك "ما، ماذا" اللتين تستعملان لغير العاقل.

2. نص المطلعة الموجهة<sup>2</sup> حادثة مؤلمة لـ"أحمد أمين".

استعمل الكاتب عدة أدوات غير إحالية من أجل تماسك النص وانسجامه منها: أين أنا؟

منذ متى وأنا هنا؟ أين هو؟ يوسف وسعدية، متى خرج؟

نلاحظ تركيز الكاتب على استعمال أدوات الإستفهام الزمانية والمكانية لتتلاءم مع

طبيعة النص الذي يعالج ظاهرة حوادث المرور وما تتركه من آثار، لاسيما إذا كانت الضحية من الأطفال، وهذا ما يتساقق ويتماهى مع السياق العام للنص.

نجد استعمال "أي" في مواضع كثيرة خاصة في النصوص الشعرية على غرار نص

جميل بن معمر "من المواقف الوجدانية": أي جهاد غيرهن أريد؟ سؤال يتضمن الإجابة واستعار كلمة الجهاد وهي كلمة مقدسة عند المسلمين، واستعملها في موقف وجداني خاص بحب بثينة، ليضيف على النص نوعا من الربط والتماسك مفاده التأثير في نفوس المتلقين، عموما نجد هذه الأدوات بكثرة في النصوص الحوارية والحجاجية، لأن طبيعة هذه النصوص تتطلب من الكاتب ذلك طوعا أو كرها.

3. أدوات النفي:

معالجتنا هذه معالجة مختصرة كما ذكرنا سابقا، لذلك نركز على الأهم، وعلى ما يخدم

بحثنا إضافة إلى ما يخدم المعلم والمتعلم، وكما هو معلوم لدى دارسي اللغة إن حرف "لا"

ثلاثة أنواع: نافية، ونهاية، وزائدة، وما يعيننا هنا هو "لا" النافية "وهي تقع في بداية التركيب

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص.ص: 183، 184.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص.ص: 163، 164.



## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م. آ

وتدخل على المضارع والماضي والجملة الإسمية، وتفيد نفي الخبر عن الجنس الواقع بعدها نفيًا نصيًا، ويشترط لعملها أن لا تتكرر، وأن لا يفصل بينها وبين اسمها فاصل<sup>1</sup>.

وتقسم "لا" النافية إلى ثلاثة أقسام: النافية للجنس، والنافية للوحدة، العاملة عمل ليس وغير العاملة.

### أ - "لا" النافية للجنس:

من الأدوات الهامة التي تعمل عمل "إن"، حيث نجد "ابن هشام" (ت 761هـ) يؤكد على ذلك بقوله: "تدخل على النكرات فقط، ولا يتقدم خبرها على اسمها، ويكثر حذف خبرها إذا علم، ويجوز إلغاء عملها إذا تكررت ويكون اسمها مبنيا إذا كان مفردا ومنصوبا إذا كان مضافا أو شبيها بالمضاف"<sup>2</sup>.

نماذج 01: وردت "لا" النافية للجنس قليلة جدا في النصوص الشعرية أو النثرية وجدناها في نص الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي<sup>3</sup> في قول الكاتب: "لا قرار ولا هدوء كأنهم يكتون بالشمس"، هنا رغم أنها تكررت لكنها عملت عمل "إن" لأن القاعدة تقول: يجوز إلغاء عملها إذا تكررت ولكن لم تمنع القاعدة عملها مطلقا، وخبرها محذوف تقديره "حاصل" أو "موجود"، ويهمنها عملها النصي، حيث عملت على ربط أجزاء الكلام، كما وردت أيضا في قصيدة "تقوى الله والإحسان للأخريين لـ"عبد بن الطيب"<sup>4</sup> في البيت العاشر في عجز البيت بقوله: "ولكل جنب لا محالة مصرع"، نلاحظ هنا هذه الأداة كيف أدت وظيفة غير إحالية مباشرة ربطت اسمها بخبرها وشكلت مع صدر البيت لحمة واحدة متسقة مبينة نفي الخلود على أي كائن حي خاصة الإنسان الذي سيلقى مصرعه عاجلا أم آجلا، وردت أيضا في قصيدة "كعب بن مالك" من "شعر النضال"<sup>5</sup> في البيت الثامن في قوله: "شهدنا بأن الله لا ربَّ غيره"، ورد اسمها نكرة مبنية في محل نصب، ويهمنها عملها، حيث ربطت الصدر بالعجز، وجعلته متسقا مع سياق الأبيات، كما أثبتت الربوبية لله وحده وفتتها على غيره وربطت كذلك بين الربوبية والألوهية وجعلتهما لله

<sup>1</sup> محمد علي أبو عباس، الإعراب الميسر، دار الطلائع، (د.ط.)، القاهرة، مصر، 1997، ص: 46.

<sup>2</sup> ابن هشام (عبد الله جمال الدين بن يوسف)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، (د.ط.)، بيروت، لبنان، 2005، ص.ص: 313، 314.

<sup>3</sup> كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 57.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص: 79.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص: 93.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م.آ

وحده، كما وردت في نص "دور الأدب العربي" لصاحبه "أحمد باكثير"<sup>1</sup> بقوله: "لا سبيل إلى ذلك إلا بالدراسة المستفيضة"، وهنا أدت معنى الحصر والقصر، لأنها اقترنت بأداة الاستثناء "إلا" التي أفادت الحصر لأن الكلام قبلها جاء مفرغا وناقصا، لذلك قال: "لا سبيل للنجاح إلا بالدراسة المستفيضة"، ولا يمكن أن يكون هناك سبيل آخر، كما وردت في قصيدة "النابغة الجعدي"<sup>2</sup>، في قوله في البيت الأول:

الْحَمْدُ لِلَّهِ لَا شَرِيكَ لَهُ      مَنْ لَمْ يَقُلْهَا فَنَفْسَهُ ظَلَمًا.

جاء اسمها نكرة مبني في محل نصب، وربطت الصدر ببعضه ببعض، حيث بدأ الشاعر بحمد الله - عز وجل - الذي تفرد بالوحدانية والألوهية، وهي أسلوب خبري غرضه الطلب من المتلقي أن يحمده الله - عز وجل -.

كما وردت في عجز البيت 11 بقوله: "لا عصمة منه إلا لمن رحما"، الألف هنا للإشباع والإطلاق كما يسميها أصحاب علم العروض، وهنا أكد الشاعر أيضا على أن الرحمة الإلهية هي السبب المباشر في حصول العصمة، وورد اسمها نكرة، مبني في محل نصب واقترنت بأداة الحصر "إلا"، وهذا الأسلوب من الأساليب الراقية التي تحصر وتقتصر العمل على الفاعل فحسب، بالتالي قصرت العصمة والحفظ إلا على من رحمه الله - عز وجل - وهكذا نلاحظ أن هذه الأداة غير الإحالية كيف ربطت أجزاء البيت ببعضه وأسهمت في تحقيق الاتساق المطلوب والمقصود.

ب - "لا" العاملة عمل ليس:

تتبعنا النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي، فلم نعثر عليها إلا قليلا، وهذا ما أكد عليه علماء اللغة، مثل "ابن هشام" - رحمه الله - حين قال: "تدخل على النكرات فقط، ولا يتقدم خبرها عليها أو على اسمها، ولا يفصل بينها وبين اسمها فاصل ولا تزداد بعد "إن"، ولا ينتقض نفي خبرها "بإلا"، وتخالف "ليس" في كون عملها قليل وذكر خبرها قليل"<sup>3</sup>، ومن النماذج القليلة التي وردت فيها في نص "الفيل يا ملك الزمان" لصاحبه "سعد الله ونوس" في قوله: "لا إختلاجة

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 99.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 124.

<sup>3</sup>. ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، مرجع سابق، ص: 315.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

ولا حركة"، واللام هنا تكررت ومع ذلك أدت غرض الربط لأن المقام مقام جواز بين الرعية والملك.

ج - "لا" غير العالمية: وهي عدة أنواع منها:

1- "لا" الجوابية: وقد ذكرنا عدة مرات خاصة في النصوص الحوارية التي تتطلب أسئلة وأجوبة مباشرة، وهذه الأخيرة تنصدر جملة جواب الإستفهام، وتربط ما يأتي من الكلام بما سبقه من إستفهام، وهذا الربط يعد دعامة أساسية في النصوص الشعرية أو النثرية، ومن أمثلة ذلك فقد وردت في النص التواصلي<sup>1</sup>، الشعر في صدر الإسلام لصاحبه "حسن إبراهيم حسن"، حينما طرح سؤالاً ضمناً حول الشعراء الذين ناهضوا الرسول -صلى الله عليه وسلم- وقاوموا الدعوة، ورغم ذلك كانوا يقرأون القرآن؟ ثم أجاب بقوله: "لا لإيمانهم بما فيه وإنما للرد عليه".

2- "لا" العاطفة: وهي تشرك في الإعراب دون المعنى وردت بكثرة، وسنمثل لها عندما نذكر حروف العطف، فقط نذكر أنها لا تكتفي بخاصية النفي فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى الربط والعطف لبناء تركيب نصي متماسك ومن النماذج التي نذكرها: من نص الأمثال والحكم<sup>2</sup> في قوله: "وهو النظر الجزئي لا الكلي"، هنا اللام تشرك في الإعراب دون المعنى على غرار يقوم زيد لا عمرو.

3- "لا" النافية غير العاطفة وغير الجوابية: تدخل على الأسماء والأفعال الماضية والمضارعة، فبالنسبة للماضية ورودها قليل، لها فوائد في حبك وسبك النصوص وتفيد في نفي الزمن نفياً مطلقاً، خاصة إذا دخلت على المضارع، ونذكر بعض النماذج التي وردت فيها وهي كثيرة مقارنة بغيرها من اللامات، نجدها في قصيدة من الكرم العربي "لحاتم الطائي"<sup>3</sup> في عجز البيت التاسع: "وذاك عقال لا ينشط عاقله"، حيث نفى "حاتم الطائي" حاضراً ومستقبلاً نفياً كلياً تنشيط ذلك العقال، لأن الفعل المضارع يدل على التجدد حاضراً ومستقبلاً، كذلك وردت في نص الأمثال والحكم<sup>4</sup>، لأن المثل لا يستدعي إحاطة بالعلم، ولا يتطلب خيالاً واسعاً، وردت أيضاً في ص 115: "لا أعرفه... ولا يعرفني" وكلها أفادت الربط غير الإحالي، وأسهمت في إتساق النص.

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 102.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 61.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 20.

<sup>4</sup>. المرجع نفسه، ص: 61.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

كما نجد من الأدوات غير الإحالية "لم النافية"، و"لن": وهما أداتان تستعملان للنفي،

فالأولى "لم" تدخل على المضارع فتصرف معناه إلى الماضي، ونجدها مستعملة بكثرة في

مختلف النصوص على غرار نص "عنترة بن شداد" من شعر الفروسية<sup>1</sup> في البيتين 11 و 13 من خلال قوله: عجز البيت:

11 فَاقْنِي حَيَاءَكَ لَا أَبَا لَكَ وَإِعْلَمِي أَنِّي إِمْرُؤٌ سَأَمُوتُ إِنْ لَمْ أُقْتَلِ

13 وَإِذَا حُمِلْتُ عَلَى الْكَرْبَةِ لَمْ أَقُلْ بَعْدَ الْكَرْبَةِ لَيْتَنِي لَمْ أَفْعَلِ

حيث نجد "عنترة بن شداد" ينفي عن نفسه التأوه والتضجر والعدل خاصة بعد المواقف

الحاسمة مهما كانت النتائج، وهذه من سمات الأبطال الذين يلتزمون الصمت أثناء تأدية

الواجبات ولا يلومون أنفسهم ويعاتبونها، واستعمل أداة الجزم التي تفيد: النفي والقلب وتحقق

بدورها اتساق البيت وتلاحمه، وردت أيضا في النصوص النثرية بكثرة من مثل: "لم تكن النساء

لنحن على قتيل الحرب"<sup>2</sup>، من نص الشجاعة "مفخرة العربي" لصاحبه "أحمد محمد الحوفي"،

وبالنسبة لأداة النفي "لن" التي تدخل على المضارع فتتصبه وتخلصه للاستقبال وتربط الجمل

المنفية بالنص، وتجعلها أخبارا وأحوالا وصفات وأجوبة للشرط والقسم، وكل ذلك يزيد في اتساق

النصوص والتحام أجزائها.

### 4. أدوات العطف (conjunction):

من أدوات الربط غير الإحالية ونالت حظها في لسانيات النص، حيث يعرفها "هاليداي"

و"رقية حسن" على أنه: "تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم، ومعنى

هذا أن النص متتالية جمالية متعاقبة خطيا، ولكي يدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر

متنوعة تصل بين أجزاء النص، مثال: أدوات وحروف الربط (الواو، أو، مع، حتى،

الفاء... الخ)<sup>3</sup>، والروابط هي الوسائل والأدوات التي يتم بها الربط للوصول إلى الترابط النصي،

"فالعربية تلجأ إلى الربط بواسطة لفظية حين تخشى اللبس في فهم الانفصال بين المعنيين، أو

اللبس في فهم الارتباط بين المعنيين والواسطة اللفظية، والواسطة اللفظية إما أن تكون ضميرا

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 33.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 42.

<sup>3</sup>. أحمد عفيفي، نحو النص، (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، مرجع سابق، ص: 127.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

بارزا أو منفصلا أو متصلا، وما يجري مجراه من العناصر الإشارية، كالإسم الموصول واسم الإشارة، وإما أن تكون أداة من أدوات الربط<sup>1</sup>.

وقبل أن نتحدث بنوع من التفصيل المختصر عن حروف العطف يجدر بنا أن نذكر

أنواع الربط هي:

أ - **الربط الإضافي:** يتم بواسطة الأداة "الواو" و"أو"، ومن بين الوجوه التي تربط بالإضافة:

- تعاقب على أساس إضافة عنصر إخباري جديد ويدخل تحته حروف الجر مثل: محمد في القسم أو في الساحة.

- تعاقب على أساس التردد والذكر يدخل تحته الحرف العاطف "أو"، "واو" الحال، "واو" المعية

ب - **الربط السببي:** يمكننا من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، وتندرج ضمن علاقات كالنتيجة والسبب والشرط.

ج - **الربط العكسي:** ويعني عكس ما هو متوقع، وأن يكون معطوفا بغير الواو مثل: أكل الطفل البيض ثم قشره.

د - **الربط الزمني:** هو "العلاقة بين جملتين متتابعتين زمنيا مثل: الوصل ومن أمثله: واو

العطف: أكل أحمد الليمونة وقشرها، الفصل: بحرف العطف "أو" مثل: حضر زيد أو أحمد،

وصل النقيض: ومن أدواته: لكن، غير أن مثل: جاء لكن وحده الإلتباع: ومن أدواته: لأن، لـ،

لكي، مثل: لا أكذب لأن الكذب حرام<sup>2</sup>، وبالعودة إلى حروف العطف حيث قال عنها "ابن

السراج" (ت316هـ) فهي: "عشرة أحرف يتبعن ما بعدهن ما قبلهن من الأسماء والأفعال في

إعرابها"<sup>3</sup>، وهي: الواو، الفاء، ثم، أو، حتى، إما، أم، المتصلة بل، لكن، لا، وكلها تقتضي

إشراك ما بعدها لما قبلها في الحكم غير الثلاثة الأخيرة<sup>4</sup>، وسنركز على أهم الروابط من خلال

كتاب التلميذ، ونذكر بعض النماذج لأننا لسنا في مقام يسمح لنا بالتفصيل وموضوعنا يغلب

عليه الطابع النقدي والتقويمي أكثر من التطبيقي.

<sup>1</sup> مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مرجع سابق، ص.ص: 195، 196.

<sup>2</sup> محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق ص: 26.

<sup>3</sup> ابن السراج (أبو بكر محمد بن سهل)، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتيلي، ج2، ط3، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1996، ص: 55.

<sup>4</sup> عباس حسن، النحو الوافي، مرجع سابق، ص: 388.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م.آ

1. واو العطف: الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم والإعراب: قال الله تعالى:

﴿إِنَّ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا﴾<sup>1</sup>.

2. الفاء: الترتيب والتعقيب نحو قوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَ فسَوَىٰ وَالَّذِي قَدَرَ فَهَدَىٰ﴾<sup>2</sup>.

3. ثم: تفيد الترتيب والتراخي: مثل: جاء أحمد ثم علي.

4. أو: تفيد التخيير، وظيفته العطف سواء بين المفردات أم بين الجمل، قد تفيد الإضراب معنى

"بل": قال الله تعالى: ﴿وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَىٰ مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ﴾<sup>3</sup>، تفيد التفضيل قال الله تعالى:

﴿كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَىٰ﴾<sup>4</sup>.

5. أم: وهي نوعان: منقطعة ومتصلة، ونركز على المتصلة التي تسبقها الهمزة سواء أكانت

للاستفهام أم للتسوية:

أ- همزة التعيين بمعنى: أي الاستفهامية مثل: أمارست الطب أم زاولت الهندسة؟، قال الله

تعالى: ﴿أَأَنْتُمْ أَشَدُّ خُلُقًا أَمْ السَّمَاءُ بِنَاهَا﴾<sup>5</sup>.

ب- همزة التسوية وتسبق بكلمة سواء أو ما يشابهها، كقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ

عَلَيْهِمْ أَلْذَرْتُهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ﴾<sup>6</sup>.

هذه نماذج وبهنا دور العطف الذي يعد من أبرز ما يتحكم في التتابع الدلالي لعالم

النص عن طريق ربط جزأي التركيب بعضهما ببعض من جهة، وربط سلسلة التراكيب النصية

بعضها ببعض كونها تدور حول فكرة محورية واحدة أو دلالة كلية ثابتة من جهة أخرى، مما

يعكس الإمكانيات الذهنية التنظيمية داخل البنية النصية، ونذكر أمثلة على ذلك من كتاب

التلميز الذي هو أساس بحثنا، قصيدة وصف البرق والمطر لـ"عبيد بن الأبرص".

النص:

يا من لبرقٍ أبيتُ اللَّيْلَ أرقبُهُ      في عارضٍ كمضيءِ الصُّبْحِ لَمَّاحِ  
دانٍ مُسِفٌّ فَوَيْقَ الأَرْضِ هَيْدِبُهُ      يكادُ يَدْفَعُهُ مَنْ قَامَ بِالرَّاحِ

<sup>1</sup>. سورة الجاثية، الآية: [24].

<sup>2</sup>. سورة الأعلى، الآية: [02-03].

<sup>3</sup>. سورة الصافات، الآية: [147].

<sup>4</sup>. سورة البقرة، الآية: [135].

<sup>5</sup>. سورة النازعات، الآية: [27].

<sup>6</sup>. سورة البقرة، الآية: [06].

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج. م. آ

كَأَنَّ رَيْقَهُ لَمَّا عَلا شَطِيباً      أَقْرَابُ أَبْلَقَ يَنْفِي الْخَيْلَ رَمَاحِ  
فَالْتَجَّ أَعْلَاهُ ثُمَّ ارْتَجَّ أَسْفَلُهُ      وَضَاقَ ذَرْعاً بِحَمْلِ الْمَاءِ مُنْصَاحِ  
فَمَنْ بَنجوتِهِ كَمَنْ بِمَحْفَلِهِ      وَالْمُسْتَكْنُ كَمَنْ يَمْشِي بِقُرُوحِ  
كَأَنْتُمْ بَيْنَ أَعْلَاهُ وَأَسْفَلِهِ      رَيْطٌ مَنشَرَةٌ أَوْ ضِعْوٌ مُصْبِحِ  
لِأَنَّ فِيهِ عَشَاراً جَلَّةً شُرْفِياً      شُعْتاً لَهَا مَيْمٌ قَدْ هَمَّتْ بِإِزْشَاحِ  
بُحّاً حَنَاجِرَهُ هُدًى مَشَافِرَهُ      تُسَيِّمُ أَوْلَادَهُ فِي قَرْقَرِ ضَاحِي  
هَبَّتْ جَنُوبٌ بِأَعْلَاهُ وَمِالٌ بِهِ      أَعْجَازٌ مُزْنٌ يَسُحُّ الْمَاءَ دَلَّاحِ

### الملاحظات:

1. المصطلحات غريبة نوعاً ما، ولا تتماشى ومستوى تلاميذ سنة أولى، لأنها تحتاج إلى أهل الاختصاص ومن ثم ندعو إلى تأجيل مثل هذه النصوص إلى التعليم العالي.
2. نقلناها كما وجدناها في كتاب التلميذ، وعندما رجعنا إلى المصادر المأخوذة منها رصدنا أخطاء، ولكن حفاظاً على الأمانة العلمية التزمنا بالنص الوارد في الكتاب.
3. مهما يكن نحاول استخراج حروف العطف وأنواع الربط:

أدوات الربط	التكرار	نوعها	غرضها	العنصر المفترض
الباء (ب)	06	عكسية	الاستعانة	الراح . بالراح
		//	الإلصاق	حمل . يحمل
		//	//	نجوته . بنجوته
		//	//	مجفله . بمجفله
		//	//	قرواح . بقرواح
الفاء (ف)	02	سببية	ربط ترتيب تعقيب	التج
ثم	01	إضافية	الترتيب والتراخي	ارتج
الواو (و)	04	إضافية	الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه	ضاق
			//	المستكن
			//	أسفله
			//	مال

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

وقد وردت حروف العطف بكثرة في جميع النصوص الشعرية، والفائدة من كل هذا هو تعويد المتعلم على تطبيق المفاهيم النظرية على هذه النصوص من أجل تحقيق الكفاءات والأهداف المبرمجة سلفا، والسؤال الذي يطرح نفسه، أنى للمتعلم تحقيق ذلك؟ وهو لا يجد أدنى قاعدة أو حكم مكتوب في صفحات الكتاب، وسيأتي الكلام عن ذلك في الفصول الموالية الخاصة بالنقد والتقويم.

### 5. أدوات القسم:

القسم له مكانة خاصة في مختلف النصوص الأدبية كونه يجذب إنتباه المتلقين، والقارئين والسامعين ويشوقهم إلى معرفة ما بعد القسم، فبذلك يتم التلاحم مع الصور التي يحملها النص سواء أكان نصا شعريا أم نصا نثريا، وترد أدوات القسم لتأكيد المعاني والربط بين أجزائه، كما تأتي أدواته وحروفه متقدمة أو متوسطة فلا تلتزم بمرتبة معينة كأسماء الصدارة من أسماء الاستفهام وأسماء الشرط وغيرها، ومن أدوات القسم "الواو" تختص بالإسم الظاهر فتجره ولا تجر ضميرا، وهي تتعلق بفعل محذوف، خلافا "لابن كيسان" الذي يجيز إظهار الفعل المحذوف معها، فيقال: "حلفت والله لأقومن"، حيث إن القسم أتى بعد كلام تام وهو (حلفت) الذي لا تتعلق به لفظة (والله)<sup>1</sup>، ومن حروف القسم (الباء) و(التاء)، والباء أصل أحرف القسم ويجوز ذكر فعل القسم وفاعلها معها نحو: "أقسم بالله لأفعلن ما يرضيك" أو حذفها نحو: "بالله لأفعلن ما يرضيك"، ويجوز أن يكون المقسم به إسما ظاهرا، أما بالنسبة للتاء يكون للقسم نحو: قوله تعالى: ﴿تَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُمْ﴾<sup>2</sup>، والتاء لا تدخل إلا على لفظ الجلالة، أما الواو فتدخل على كل إسم إلا الضمير، والنماذج المذكورة في المدونة كتاب التلميز قليلة جدا بل إكتفت بواو القسم فحسب، ولم نجد أثرا لاستعمال الباء أو التاء، وهذا يتماهى مع هذا النوع من الروابط غير الإحالية، التي لا تستعمل إلا للتعظيم أو التأكيد مثل قسم الله - عز وجل - فحينما يقسم لا يقسم إلا على شيء عظيم، والمقسم به يكون أيضا من العظمة بمكان، وعلى كل فقد ورد أسلوب القسم في كتاب التلميز كآتي:

- في نص المطالعة الموجهة: الشجاعة الأدبية "أحمد أمين"، "جاء إليه عمه أبو طالب ينصحه بالعدول عن دعوة الناس فقال له: "يا عم والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في

<sup>1</sup>. المرادي، الجني الداني في حروف المعاني، مرجع سابق، ص: 854.

<sup>2</sup>. سورة الأنبياء، الآية: [54].



## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

يساري على أن أترك هذا الأمر حتى يظهره الله أو أهلك فيه، ما تركته" <sup>1</sup>، وهذا النص يعكس مدى التضحيات الكبيرة التي قدمها خير الأنام -عليه الصلاة والسلام- من نصرة الدين ورفع كلمة الله -عز وجل- حتى باع نفسه وماله لله -عز وجل-، وهذا الأسلوب المشوق والربط العجيب الذي بدأ بنداء عمه الحنون مستعملاً أداة النداء، ثم أقسم باسم الله -عز وجل- ويا له من قسم!، ثم تلا اسم الله بكلمة "لو" وهي حرف امتناع لامتناع (امتناع الشرط لامتناع الجواب)، ثم واصل كلامه المتسق المنسجم المسبوك المحبوك، ذاكرة الشمس والقمر، وأنى لقريش أو غيرها؟ أن تضع الشمس أو القمر على يمين أو على يسار رسول الله -صلى الله عليه وسلم- "وإذا اجتمع الشرط والقسم فإن الجواب للمتقدم منهما لأن السابق يغني عنه ويدل عليه" <sup>2</sup>، ومع استعمال هذه الروابط وعلى رأسها القسم جعلت النص كلاً متماسكاً متسقاً، وجعلت كل من يقرأ هذا الكلام أو يسمعه يتعجب ويندهش ويتفاعل معه، ولا عجب أن يكافأ رسول الله -صلى الله عليه وسلم- من قبل الله -عز وجل- أن يقرن اسمه باسمه في الأذان وفي كلمة التوحيد إلى يوم القيامة، ولا تقبل شهادة المؤمن والمسلم إلا إذا آمن بالحبیب محمد -صلى الله عليه وسلم- وشهد أنه رسول الله، وهذا ما يؤكد قوله -عز وجل-: ﴿وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ﴾ <sup>3</sup>.

- ونجد في نص المطالعة <sup>4</sup>: يا أيها الكرز المنسي! لـ"زكريا تامر" " وقال رئيس مخفر الشرطة لعمر إنني -والله- يا أستاذ أعتبرك كأخي تماماً، سأنصحك نصيحة، أنت حر"، نلاحظ هنا كيف حاول رئيس مخفر الشرطة أن يقنع عمر ويؤكد على كلامه مستعملاً القسم مسبقاً "بان" التي تفيد التأكيد تلاه بحرف النداء، وهنا نلاحظ القسم جاء بين التأكيد والنداء، وكل هذه الأدوات تفيد الربط والتماسك والاتساق، وهنا ربطت "واو القسم" بين جملة القسم وجملة الجواب، فأضفت ترابطاً واتساقاً وتأكيداً للمعاني، سواء أكان "رئيس مخفر الشرطة" صادقاً أم غير صادق؟، فنحن يهمننا النص ومدى ترابطه وانسجامه واتساقه.

- نجد في النص الأدبي <sup>5</sup>: من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء لـ"النابغة الجعدي" في البيت العاشر: ثُمَّتْ لَا بُدَّ أَنْ سَيَجْمَعُكُمْ وَاللَّهِ جَهْرًا شَهَادَةً قَسَمًا.

<sup>1</sup>. كتاب التلميز، مرجع سابق، ص: 38.

<sup>2</sup>. عباس حسن، النحو الوافي، ج4، مرجع سابق، ص: 488.

<sup>3</sup>. سورة الانشراح، الآية: [04].

<sup>4</sup>. كتاب التلميز، مرجع سابق، ص: 115.

<sup>5</sup>. المرجع نفسه، ص 125.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

نلاحظ في هذا البيت كيف ورد القسم في صدر العجز؟، وقد قلنا سابقا تأتي أدوات القسم متقدمة أو متوسطة، فلا تلتزم بمرتبة معينة كأسماء الصدارة، وهو ما تحقق في هذا البيت الذي يعكس تفاعل الشاعر "النابغة الجعدي" مع قيم الإسلام التي آمن بها، ومن ثم جاء شعره معبرا عن تغلغل العقيدة الإسلامية في قلبه، لذلك لا عجب أن يقسم ويستعمل "واو القسم" على صحة ما جاء به الدين، من بعث ونشور مستعملا أيضا أدوات الربط كالعطف بـ"ثم" التي قدمها وبأداة النفي "اللام" في قوله "لا بد"، وفي قلب البيت يؤكد بالقسم بإسم الله العظيم على ذلك، فإيا له من اتساق! زاد البيت جمالا وتلاحما مع كامل النص، وهذا ما تهدف إليه الدراسات النصية الحديثة.

### 6. أدوات النداء:

من الأدوات غير الإحالية أحرف النداء سبعة، وهي: "أ، أي، يا، آ، أيا، هيا" و"أي، و"أ" للمنادى القريب، و"أيا، هيا، آ" للمنادى البعيد، و"يا" لكل منادى قريبا كان أو بعيدا أو متوسطا، و"وا" للندبة وهي التي ينادى بها المندوب المتفجع عليه: "واكبدى ! واحسرتي!"<sup>1</sup>، وترتبط أداة النداء مباشرة بالنداء، والمنادى نوع من المفعول به الذي حذف فعله، وتقدير الفعل المحذوف أدعو، وأنادي<sup>2</sup>، "وحكم المنادى أنه منصوب، إما لفظا وإما محلا، وعامل النصب فيه إما فعل محذوف وجوبا تقديره "أدعو" ناب حرف النداء منابه، وإما حرف النداء نفسه لتضمنه معنى أدعو، وعلى الأول فهو مفعول به للفعل المحذوف، وعلى الثاني فهو منصوب بـ"يا" نفسها"<sup>3</sup>. وهنا لسنا بصدد ذكر القواعد المتعلقة بالنداء ولا أوجه الاختلاف، وإنما نبحت عن الذي يخدم موضوعنا وهو الربط بهذه الأدوات التي ما إنفك العربي يستعملها منذ عرف على وجه البسيطة، ولغة النداء لغة وجدانية لها تأثير مباشر في وجدان المتلقي، وهذا مدعاة لانسجام النصوص التي تكثر فيها هذه الأدوات، وعند تتبعنا لنصوص المدونة، لاحظنا استعمال الربط بهذه الأدوات بكثرة خاصة استعمال أداة النداء "الياء".

**النموذج 01:** النص الأدبي<sup>4</sup>: صفة الإمام العادل لـ"الحسن البصري" افتتح نصه بقوله: "إعلم يا أمير المؤمنين أن -الله- جعل الإمام العادل قوام كل مائل"، وكل مرة يعيد "والإمام العادل يا

<sup>1</sup>. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص: 539.

<sup>2</sup>. السيوطي، همع الهوامع في شرح الجوامع، مرجع سابق، ص: 32.

<sup>3</sup>. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص: 539.

<sup>4</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص.ص: 193، 194.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م.آ

أمير المؤمنين" يكرر النداء وينادي أمير المؤمنين لهذا اللقب من أجل كسب قلبه، وهذه مدعاة لتقبل النصائح التي يقدمها الناصحون لغيرهم، وفي هذا النص كرر يا أمير المؤمنين سبع مرات، جمع بين النداء وتكرار كلمة "أمير المؤمنين"، و"يا" النداء تستعمل للقريب وللبعيد، وهنا كان "الحسن البصري" قريبا من مجلسه، واستعمال هذه الأداة زاد النص تماسكا واتساقا ولحمة وجعل النص يدور في فلك واحد "جملة من النصائح والإرشادات الهامة التي قدمها "الحسن البصري" -رحمه الله- لأمير المؤمنين حتى ينجح في تأدية رسالته، ويوفق في إدارة شؤون رعيته، وهذا النداء المتكرر في كل مرة حقق فعلا كلاميا يتمثل في نداء المخاطب وهو من مبادئ إنسجام النص.

**النموذج 02: النص الأدبي<sup>1</sup>:** من المواقف الوجدانية لـ"جميل بن معمر"، وردت حروف النداء في هذه القصيدة عدة مرات منها في البيت الأول: يا بئين، استعمل الشاعر: حرف النداء والمنادى هنا بثينة، ووقع الترخيم حيث حذفت التاء المربوطة وكما يقول النحاة: بثينة منادى مبني على الضم على التاء المربوطة المحذوفة لغة من لا ينتظر، وقال بعضهم تحذف لزيادة القيمة والتقريب والتحبیب، ونجده في البيت الخامس استعمل أداة النداء المحذوفة في قوله:

خَلِيلِيَّ مَا أُخْفِي مِنَ الْوَجْدِ ظَاهِرٌ      وَدَمَعِي بِمَا أُخْفِي الْغَدَاةَ شَهِيدٌ.

وفي البيت السادس: إذا قلتُ : ما بي يا بثينة قاتلي      من الحبِّ، قالت: ثابتٌ، ويزيدُ ويكرر النداء في البيت التاسع: يقولونَ :جاهدْ يا جميلُ بَعْرَوةٍ      وأيَّ جِهَادٍ غَيْرَهُنَّ أريدُ هذا التكرار الذي لاحظناه لا يخلو من فائدة، فالقارئ والمتلقي يستمتع ويستلذ ذلك،

فكلما كانت أداة النداء والمنادى أدركنا مدى الاتساق مع النص ومع الأبيات بعضها ببعض، ونحس لهذا الغزل العذري العفيف الطاهر، حيث إكتفى فيه الشاعر بوصف مشاعره الملتهبة ونفسه المعذبة دون أن يجرؤ على وصف محبوبته وصفا ماديا، كما يفعل الشعراء الغاؤون.

**النموذج 03: النص الأدبي<sup>2</sup>:** تقوى الله والإحسان للآخرين لـ"عبدة بن الطيب، إفتتح الشاعر "عبدة بن الطيب" القصيدة بنداء لأبنائه وهو يقدم لهم أعلى النصائح المستمدة من تجاربه الشخصية مستعملا أداة النداء (الهمزة): أبنِي قد كبرت ورايني      بصري وفِي لمُصلح مستمعُ.

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 158.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 78.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

هذا الإفتتاح الجميل حيث يتوجه الشاعر بشكواه لأبنائه، وبيث لهم بهذه الشكوى لأنه الآن تقدم في العمر ووصل سن المشيب وكأنه يردد قول الشاعر "أبو العتاهية":

أَلَا لَيْتَ الشَّبَابَ يَعُودُ يَوْمًا فَأَحْكِي لَهُ مَا فَعَلَ المَشَيْبُ

ولكنه رغم تقدمه في السن، لا يزال قادرا على إسداء النصائح وتقديم خلاصة تجارية، وهنا نلاحظ استعمال أداة النداء غير الإحالية وهي الهمزة التي تستعمل للمنادى القريب وكيف لا؟ وهم أقرب الناس إليه نسبا فهم أفلاذ كبده، ومكانا لأنهم يعيشون في بيت واحد، وهذا ما زاد المعنى قوة، والأداء براعة وتصويرا وهذا ما يجعل المتلقي متفاعلا مع النص أيما تفاعل، فورود النداء في بداية القصيدة يشير إلى أن العناصر اللغوية موضوعة بما يناسب السياق، وهو مظهر نستدل به على ظاهرة الاتساق، وأما نداء الأب لأبنائه يشعرنا بمدى قرب المخاطب من المخاطبين وبالتالي نحس بانسجام النص واتساقه.

**النموذج 04:** وردت عدة نماذج استعملت على ياء النداء خاصة في النصوص الشعرية والنثرية منها، نص<sup>1</sup>: وصف البرق والمطر لـ"عبيد بن الأبرص".

يَا مَنْ لبرق أبيت الليل أرقبه مَنْ عَارَضَ كيبَاضَ الصُّبْحِ لَمَّاحُ

في هذا البيت يصف الشاعر البرق الذي أثار إفعال الشاعر، عندما شكل لوحة فنية حركت خياله، فاستعمل أداة النداء غير الإحالية أكسب النص ترابطا واتساقا بين أجزائه، كذلك نجد "يا" النداء في نص المطالعة الموجهة "لعباس محمود العقاد"<sup>2</sup> محمد الرئيس فروي أنه كان في سفر وأمر أصحابه بإصلاح شاة فقال رجل: يا رسول -الله-: عليّ ذبحها... فقال -عليه الصلاة والسلام- وعليّ جمع الحطب، فقالوا: يا رسول -الله- تكفيك العمل"، في هذا الحوار الشيق تكرر توظيف أداة النداء من قبل الصحابة، ومن قبل رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وكما ذكرنا سابقا "ياء النداء" تستعمل للقريب وقد كانوا قريبين من بعضهم، ولكن مع هذا القرب المكاني كان الاحترام والإجلال والتواضع، فرغم مكانة الرسول -صلى الله عليه وسلم- رفض وامتنع أن يتميز عن أصحابه، وهم كذلك كان لديهم من الأدب والتقدير والاحترام الذي تعلموه من كتاب الله -عز وجل- وسنة النبي -صلى الله عليه وسلم- استعمال النوع الثاني من النداء وهو المضاف، حيث قالوا: يا رسول -الله-، وإضافة كلمة الرسول إلى اسم -الله- شرف وعز

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 47.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 65.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

ما بعده عز، وقد أدرك الصحابة ذلك، وعلى كل فالنداء هنا حقق الأغراض غير الإحالية التي ذكرنا كثيرا منها، مما أدى إلى تحقيق دور الروابط في اتساق هذا النص وانسجامه.

### 7. أدوات الجر:

من الأدوات التي لها دور في الحفاظ على اتساق النص وضبط المعنى، بل يتجاوز دورها من الربط التركيبي الجملي إلى الأثر البالغ الذي تتركه في كامل النص، وبعدها التأثيري في المتلقي، كيف لا؟ وهي تساعد على الإيضاح والتأكيد والاستعلاء والمجازة والظرفية وغيرها من الأغراض التي تتحقق بواسطة هذه الأدوات غير الإحالية، ولها فوائد في الربط وقد ذكرنا ذلك سابقا، ولا بأس أن نعيد بعضه بإيجاز مثل الربط الإضافي الذي يتم بواسطة الأدوات "الواو" و"أو" ويكون في معظم الحالات لأمن اللبس، ومن بين الوجوه التي تربط بالإضافة التعاقب على أساس الإضافة بمعنى إضافة عنصر إخباري جديد مثل: محمد في القسم أو في الساحة، ولا ننسى الربط السببي الذي يمكننا من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، وكذلك الربط العكسي الذي يعني عكس ما هو متوقع، وقد مثلنا لذلك ونجد الربط الزمني وهو العلاقة بين جملتين متتابعتين زمنيا، ومن أدوات الربط هنا حروف الجر التي تفيد الوصل: أكل المؤمن الحلال وحمد -الله- على ذلك، وحروف الجر عشرون حرف: "الباء، ومن، وإلى، وعن، وعلى، وفي، والكاف، واللام، وواو القسم، وتاؤه، ومد، ومنذ، وحتى، وخلا، وعدا، وحاشا، وكى، ومتى في لغة هذيل، ولعل في لغة عقيل"<sup>1</sup>، وهذه الحروف منها ما يختص بالدخول على الاسم الظاهر وهو: "رب، ومد، ومنذ، وحتى، والكاف، وواو القسم، وتاؤه، ومتى"، ومنها ما يدخل على الظاهر والمضمر، وهي البواقي"<sup>2</sup>، وسميت حروف الجر لأنها تجر معنى الفعل قبلها إلى الاسم بعدها، أو لأنها تجر ما بعدها من الأسماء أي تخفضه، وتسمى حروف الخفض، وتسمى حروف الإضافة لأنها تضيف معاني الأفعال قبلها إلى الأسماء بعدها"<sup>3</sup>.

- بعض معاني حروف الجر<sup>4</sup>: سنكتفي ببعض المعاني لأن المعاني كثيرة جدا، تحتاج إلى بحث خاص وتستغرق وقتا طويلا، ونحن هنا في مقام لا يسمح لنا بذلك وبحثنا يحتاج إلى أمثلة للإستدلال على دورها في الربط غير الإحالي:

<sup>1</sup>. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص: 553.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 554.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 554.

<sup>4</sup>. المرجع نفسه، ص.ص: 555، 556.

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1 ج.م.آ

- الباء: 1. الإلصاق: وهو المعنى الأصلي لها إما حقيقي نحو: مسحت رأسي بيدي، وإما مجازي نحو: مررت بك، أي؛ بمكان يقرب منك، 2. الاستعانة: "بدأت عملي باسم الله"، 3 السببية والتعليل: قوله تعالى: ﴿فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذَنْبِهِ﴾<sup>1</sup>، وقوله تعالى: ﴿فَبِمَا نَقَضْتُمْ مِيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ﴾<sup>2</sup>. 4. التعدية أو النقل: قال الله تعالى: ﴿ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ﴾<sup>3</sup>. 5. القسم: وتحدثنا عن هذا في حروف القسم، ومن أمثلة ذلك: أقسم بالله لأكرمن المسكين، ويجوز ذكر نقل القسم ويجوز حذفه نحو بالله لاجتهدن. 6. العوض (المقابلة): خذ الدار بالفرس. 7. البدلية: نحو: لبت لي بك صديقا. 8. الظرفية: أي؛ بمعنى (في) نحو: قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ بِبَدْرٍ﴾<sup>4</sup>. 9. المصاحبة: نحو: قوله تعالى: ﴿اهْبِطْ بِسَلَامٍ مِّنَّا﴾<sup>5</sup>. 10. التبعية (بمعنى من): نحو: قال الله تعالى: ﴿عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ﴾<sup>6</sup>، 11. المجاوزة بمعنى (عن): كقوله تعالى: ﴿فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا﴾<sup>7</sup>، 12. الاستعلاء: أي بمعنى "على"، كقوله تعالى: ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا﴾<sup>8</sup>، 13. التأكيد: وتكون زائدة لفظا: كقوله تعالى: ﴿وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا﴾<sup>9</sup>، هذا مثال مثال على حرف واحد ما بالك ببقية الحروف؟، وهذا يدل على سعة المعاني ومدى إمكانية تحقيق الخطاب باستعمال الأداة المناسبة مراعاة لمقتضى الحال والزمان والمكان. ومن معاني من: 1. الابتداء: في قوله تعالى: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى﴾<sup>10</sup>. 2. التبعية: كقوله تعالى: ﴿مِنْهُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ﴾<sup>11</sup>، أي بعضهم، 3. البيان: قال تعالى: ﴿مَهْمَا أَتَيْنَا بِهِ مِنْ آيَةٍ﴾<sup>12</sup>، وتأتي للتأكيد والبدل والظرفية والسببية، وتأتي

1. سورة العنكبوت، الآية: [40].

2. سورة المائدة، الآية: [13].

3. سورة البقرة، الآية: [17].

4. سورة آل عمران، الآية: [123].

5. سورة هود، الآية: [48].

6. سورة الإنسان، الآية: [06].

7. سورة الفرقان، الآية: [59].

8. سورة آل عمران، الآية: [75].

9. سورة الرعد، الآية: [43].

10. سورة الإسراء، الآية: [01].

11. سورة البقرة، الآية: [253].

12. سورة الأعراف، الآية: [132].

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج.م. آ

"حتى" للانتهاء، كقوله تعالى: ﴿سَلَامٌ هِيَ حَتَّى مَطَلَعِ الْفَجْرِ﴾<sup>1</sup>، وقد تكون للتعليل بمعنى اللام نحو: "اتق الله حتى تفوز برضاه" أي؛ لتفوز. من معاني "اللام" الملك نحو: قوله تعالى: ﴿اللَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾<sup>2</sup>، والاختصاص وتسمى لام الاستحقاق مثل قولهم: "الفصاحة لقريش والصباحة لبني هاشم" وشبه الملك والتبيين نحو: "خالد أحب لي من سعيد". هذه بعض الأمثلة فقط، والآن نذكر بعض النماذج التي وردت في كتاب التلميذ للسنة أولى جذع مشترك آداب حول أدوات الجر، فعندما تتبعت النصوص الشعرية والنثرية وجدناها أكثر استعمالاً، وهي حقيقة لا يجادل فيها إثنان فقط تحتاج إلى دروس مكثفة وليس كما يقولون من يتخرج من المدرسة أو الجامعة لا يعرف إلا حروف الجر، لأن هذه الأخيرة تكاد تكون بحراً بلا شاطئ.

### النموذج 01: نص وصف البرق والمطر لـ"عبيد بن الأبرص"<sup>3</sup>.

الصفحة	أدوات الربط	التكرار	نوعها	غرضها	العنصر المفترض
47	الباء	06	عكسية	الإستعانة	بالراح
				الإلصاق	بحمل الماء
				الإلصاق	بمحفه
				//	بقراوح
48	الكاف	01	عكسية	//	به
				الظرفية الحقيقية	في قرقر
				الإستحقاق	لبرق
47	مِنْ	01	عكسية	التشبيه	كبياض
				التأكيد	من عارض

هذه بعض النماذج الأخرى:

### النموذج 02: من كتاب التلميذ<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> .سورة القدر، الآية: [05].

<sup>2</sup> سورة البقرة، الآية: [284].

<sup>3</sup> كتاب التلميذ، مرجع سابق، طبعة 2016/2017، ص47.

الفصل الثالث: ..... دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ.

الصفحة	أدوات الربط	التكرار	نوعها	غرضها	العنصر المفترض
37	الباء	04	عكسية	الإستعانة // الإلصاق //	بالذوايل الهيجا بهتتان ببأس
38	الفاء		السببية	الظرفية الحقيقية	فيها
38	العين		عكسية	المجاورة	الضمير المتصل (الهاء)

النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب "زهير ابن أبي سلمى".

الصفحة	أدوات الربط	التكرار	نوعها	غرضها	العنصر المفترض
47	في	04	عكسية	الظرفية // // //	عليا معد في كتاب الله في كتاب فيدخر فيها (الضمير)
48	نحن	02	عكسية	المجاورة //	الضمير المتصل الباء عني الضمير الغائب (الهاء)
	من		عكسية	البيان التعليل التخصيص من العموم	سجيل القول عقوق المجد
	الكاف	01	عكسية	التشبيه	أحمر
47	الباء	02	عكسية	الإلصاق //	مالها لها كل حل
	على	02	عكسية	الاستعلاء	خير

<sup>1</sup> كتاب التلميذ، طبعة 2009/2008، ص37.



## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

نسجل هنا زخم المدونة بأدوات الجر بأنواعها المختلفة ومعانيها الدلالية الكثيرة التي حققت الانسجام بين النصوص المتناولة، بعد أن تفاعلت معانيها الوظيفية المحققة لآتساق النص وقد ذكرنا في البداية وظائفها مع السياق المقالي والحالي، فالنماذج التي تناولناها كافية لإبراز ذلك، ولنأخذ مثالا بسيطا على تلك الوظائف من القرآن الكريم، فالله - عز وجل - عندما يحرم بعض الأشياء يقول: ﴿ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ ﴾<sup>1</sup>، فهذه النصب لو كانت آلهة لقال في القرآن وما ذبح للنصب، وإنما استعمل أداة الربط غير الإحالية لإهانتها، والحط من قيمتها ومن شأنها، فاستعمل أداة الجر "على" التي تفيد الاستعلاء ولم يستعمل اللام التي للملكية، لأن الملك لها وحده سبحانه - عز وجل -.

<sup>1</sup>. سورة المائدة، الآية: [03].

## الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وانسجام النصوص من كتاب س1. ج. م. آ

### نتائج الفصل الثالث:

من أهم الروابط غير الإحالية التي عرضناها (أدوات الشرط، أدوات الإستفهام، أدوات النفي، أدوات القسم، أدوات النداء، أدوات العطف، حروف الجر)، وقد أضفت جميعها على النصوص معاني دلالية كثيرة، كان لها دور كبير في تحقيق الانسجام بعد أن تفاعلت معانيها الوظيفية المحققة لآتساق النص مع السياق، ومراعاة الحال والمقال لكل نص تتاولناه، عرفنا هذه الأدوات ومن بينها حروف العطف التي تجاوزت عطف المفردات إلى عطف الجمل، وكيف حققت آتساق النصوص؟ وعرفنا أيضا أدوات النفي ودورها وكيف يتحول النفي إلى معنى دلالي يصنع انسجام النصوص؟ وكذلك أدوات الإستفهام كيف تفيد وتساعد على انسجام المستفهمين مع النصوص؟، وأيضا أدوات النداء التي تفيد الربط والآتساق النصي، وكيف تحقق الأفعال الكلامية كالنصح والإرشاد والفخر والتعظيم أو التحذير والوعيد، وعرفنا أيضا أدوات الشرط وذكرنا منها الجازمة وغير الجازمة التي تفيد الشرط اليقيني الذي لا بد أن يتحقق، وكيف تجعل من النصوص متكاملة التركيب؟ شديدة الآتساق عاملة على انسجام الدلالات محققة العلاقات السببية التي تعلق الجواب على سبب الشرط، ولا ننسى القسم وما له من دور بالغ، إلا أن وروده كان قليلا جدا، وكيف أسهم في آتساق النصوص المتتالية؟ وكيف يبرز تلك الأفعال الكلامية للتأكيد والتعظيم؟ أيضا حروف الجر وما لها من معان ودلالات قامت بتحقيق الدور المنوط بها في آتساق النصوص وانسجامها.

نشير في الأخير في نتائج هذا الفصل، إلى أنه يمكن تأجيل بعض الدروس مثل: درس وصف البرق "لعبيد بن الأبرص"، لأن العبارات والمصطلحات التي إستعملها تعد مستغلة ولا تتماهى مع السياق الثقافي واللغوي، فمن الصعوبة بمكان أن يفهمها المتخصصون ما بالك بتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي!

من الملاحظات التي يجب أن يعمل بها يجب إعداد التلاميذ منذ الابتدائي إلى المتوسط إلى الثانوي إعدادا صحيحا، وتكوينهم تكوينا سليما في المواد المتعلقة بأنشطة اللغة العربية كالنحو والصرف والبلاغة، لما لها من علاقة مباشرة بلسانيات النص وبغيرها، فالذي لا يجيد أبسط الأساسات في النحو لن يتأتى له فهم هذه الروابط أبدا.

-رصدنا أخطاء كثيرة، سنذكرها في الملاحق، - مثلنا لبعض النماذج من الطبقات السابقة، وقد ذكرنا ذلك في المقدمة، لأن الاختيار متنوع، وقد إختارنا ما يخدم موضوعنا.

# الفصل الرابع

الأهمية التعليمية للإتساق والإنسجام

وواقع تدريسيهما

1. التعلم.
2. عوامل التعلم
3. نظريات التعلم.
4. الوثائق التعليمية.
5. دورها وأهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية.
6. معايير الكتاب المدرسي الناجح.

## تمهيد:

موضوع التعليمية لا تسعه مجلدات، وله من الأهمية بمكان ولا يمكن أن نتوغل في دراسته ما لم نتعرف على بعض المصطلحات الخاصة به، لأنَّ لكل علم مصطلحاته الخاصة، وقبل التطرق إلى النظريات القديمة والحديثة وأهمية الكتاب المدرسي ومعاييره، نقف عند بعض المصطلحات والمفاهيم ولو باختصار مع محاولة تبسيط المعلومات حول النظريات التي يجد بعض المعلمين والمتعلمين عنناً ومشقة كبيرة في فهمها.

### 1. التعلم:

مصطلح من مصطلحات التعليمية، يعني: "نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على إستجابات وسلوكات، ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة"<sup>1</sup>.

يعرف "ماكونل" (Mc Conel) إنه: "التغير المطرد الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد، ويرتبط من ناحية أخرى، بمحاولات الفرد المستمرة والإستجابة لها بنجاح"<sup>2</sup>، ويعرفه "مون" (Munn): "التعلم عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة"<sup>3</sup>. من خلال التعاريف يتبين أن التعلم نوع من التكيف مع موقف معين يكسب الفرد خبرة معينة أو مهارة جديدة، ومن ثمة فهو عامل أساسي في حياة الفرد وذلك لعدة أسباب منها:<sup>4</sup> أ- التعلم يهدف إلى تعديل السلوك، يساعد المتعلم على حل المشاكل التي تعترض سبيله ويرغب في إيجاد الحل الكافي لها.

ب- عن طريق التعلم يمتلك الفرد آلية التغيير لإكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه وإدراكه.

ج- يتعلم الفرد سلوكات إجتماعية وعلاقات ثقافية، وقيم روحية تساعد على التكيف والإنسجام مع أفراد مجتمعه.

1. محمد مصطفى زيدان، نظرية التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص: 21.

2. المرجع نفسه، ص: 25.

3. المرجع نفسه، ص: 25.

4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ط 1، الجزائر،

2000، ص: 48.

## 2. عوامل التعلم:

لإنجاح عملية التعلم هناك عوامل تتكامل فيما بينها منها:

### أ - النضج:

هو "عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفية غير شعورية، ولذلك "النضج ضروري في عملية التعلم، لأنه من الواضح أن إكمال الذات ونضج الشخصية له أثر كبير على عملية التعلم الوافي التي تختلف عن مجرد الترويض واكتساب الفرد عادات لا شعورية"<sup>1</sup>.

### ب - الاستعداد:

عامل نفسي هام في عملية التعلم، "يرتبط تهيؤ المتعلم واستعداده لتعلم مهارة أو خبرة ما، بنموه العقلي والعضوي والوجداني والاجتماعي، تشكل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم"<sup>2</sup>.

### ج - الفهم:

عامل أساس في عملية التعلم، "في العملية التعليمية لابد من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم لكي تحدث الإستجابة الملائمة لعملية التعلم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى خبراته (رصيده المعرفي)"<sup>3</sup>.

### د - التكرار:

عامل من عوامل التعلم، "من الدعائم الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والإستجابة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على إستيعاب المفاهيم في سياقات متباينة"<sup>4</sup>.

## 3. نظريات التعلم:

نظريات التعلم كثيرة جدا منها القديمة ومنها الحديثة، نتعرف على أهمها للاستفادة

والإفادة:

<sup>1</sup>. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص: 53.

<sup>2</sup>. محمد مصطفى زيدان، نظرية التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص: 16.

<sup>3</sup>. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص: 55.

<sup>4</sup>. المرجع نفسه، ص: 55.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسهما

- النظرية السلوكية "بلومفيلد".

- النظرية العقلانية (العقلية) "لتشومسكي".

- النظرية المعرفية "جان بياجيه".

أ - النظرية السلوكية:

هي نظرية من النظريات اللسانية التي تعرضت إلى إكتساب اللغة وتعلمها عند الطفل، وتعد امتدادا طبيعيا لموضوع التعلم واستمرارا له، وسنتطرق إلى ما تناوله بعض الباحثين الغربيين حول النظرية السلوكية، ونختار منهم:

1. النظرية السلوكية لواطسون:

أ- النظرية السلوكية أو المذهب السلوكي (Behaviourisme):

من النظريات الهامة في ميدان التعلم والتعليم، "هي تيار فكري ومدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي، تقوم على فكرة تتمثل في أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي، إلا إذا تبنى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية، شرط أن يقبل الملاحظة والتجربة"<sup>1</sup>.

تأسست المدرسة السلوكية في أمريكا في مطلع القرن العشرين ابتداء من سنة 1924 على يد "جون واطسون" (Johon Watson)<sup>2</sup> "نادت النظرية السلوكية بوجود التخلي عن الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري في داخل نفسه وعقله ، لأن السلوك لا يخضع للملاحظة والقياس، ومن ثم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع وحاجات داخلية"<sup>3</sup>.

تبين للسلوكيين من دراستهم أن السلوك يتلخص في المبدأ المعروف: مثير، إستجابة. أما مرجعية هذه النظرية:

- الفلسفة الوضعية (Positivisme).

- الفلسفة لا تسلم إلا بما هو مرئي تجريبي وتتفي صفة العلمية عما سوى ذلك<sup>4</sup>.

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص: 90.

2. محمد مصطفى زيدان، نظرية التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص: 93.

3. حفيظة تازروني، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبه للنشر، ط1، الجزائر، 2003، ص: 51.

4. أحمد مؤمن: اللسانيات، النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ط 1، الجزائر، 2002، ص.ص: 194،

## 2. التجريبية (Empirisme)

كل معرفة حتى تكون علمية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي مثل : التجربة .

3. البراجماتية (النفعية) (Pragmtisme) هي من المبادئ التي تشبعت بها الثقافة الأنجلوسكسونية .

## ب- النظرية اللسانية السلوكية لبومفيلد:

ظهرت النظرية اللسانية السلوكية مع "ليونارد بلومفيلد" (Ploomfied.L) في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه: "اللغة" (le langage) إلى الوجود عام 1933، وهو الكتاب الذي هياً للدراسات الأمريكية منها لقبول مبدأ التوأمة بين علم النفس السلوكي واللسانيات<sup>1</sup>.

اقتحمت النظرية اللسانية السلوكية الميدان اللساني، وأضفت عليها طابعها الخاص فأمست الأشكال اللغوية تحلل، كما هي في الواقع اللغوي دون أي اعتبار للبنية الضمنية المتوارية خلف البنية الظاهرة<sup>2</sup>، تركز هذه النظرية على أسس علمية منها:

1. عدم الاهتمام بالجوانب الذهنية مثل: العقل والتصور والفكرة، ينصب التحليل على الأشكال اللغوية الظاهرة.

2. التقليص من دور الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية.

3. الاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالحافز، ولا يتطلب تدخل الأفكار، لأن اللغة في نظرهم لا تعدو أن تكون عادات صوتية يكتفيها حافز البيئة<sup>3</sup>.

## ج- كيف نظر السلوكيون إلى اللغة؟

لمعرفة نظرتهم نستعرض نظريتين: نظرية الإشارات البسيط (التعلم بالمنعكس الشرطي) "بافلوف"، ونظرية الإشارات الإجرائي "سكينر".

<sup>1</sup> . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص: 20.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 20.

<sup>3</sup> . أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 1994، ص: 152.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسهما

### 1. نظرية التعلم بالمنعكس الشرطي "لبافلوف":

من النظريات التي أولاها الباحثون عناية كبيرة، وتتسبب هذه النظرية إلى العالم الفيزيولوجي "إيفان بافلوف" (Ivan Pavlov)<sup>1</sup>، حيث "انتبه إلى ظاهرة لعاب الكلاب عند رؤيتها الطّعام، أو لمن يطعمها، أو بمجرد سماع حركة ذلك الشّخص، وإن كان غائبا عن الحس البصري"<sup>2</sup>، كرر عدة تجارب على الكلب منها قرع الجرس بعد تكرار التجربة من 20 إلى 40 مرة، أصبح المثير قادرا على إحداث الإستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب حتى وإن كان غير مقترن بالطعام. سمى "بافلوف": "الجرس في هذه الحالة بالمثير الشرطي، والطّعام بالمثير الطّبيعي أو المثير غير الشرطي، وسمّى سيلان اللّعاب بالفعل المنعكس الشرطي (الإستجابة)، وهذا النوع من الإكتساب أبسط أنواع التعلّم عند الكائن الحي"<sup>3</sup>، ويهمننا في هذه النظرية تعلم اللغة، حيث أوضح "أوسقود" (Osgood) عام 1953، "حدوث مثل هذه العملية في التعلم اللغوي وهي: أن معنى اللفظ نشأ من عملية إقتران بين اللفظ والمثير بمعنى أن المثيرات اللفظية (أصوات كلامية)، تقترن مع مثيرات شبيهة إقترانا منظما مثال ذلك: "حينما نقول الأم لطفلها كلمة (كرة) مرات عديدة في اللحظة يتطلع فيها إلى المثير الشيء نفسه وهو الكرة، أو نقول له كلمة قطة في حضور القطة أمام عيني الطفل، ففي هذين المثالين يوجد إقتران منتظم ومتكرر مثير لفظي وهو اللفظ (كرة) أو (قطة) ومثير شئني وهو الكرة كشيء أو القطة كحيوان"<sup>4</sup>، "فالمثير الأول مثير شرطي والثاني مثير طبيعي، والإستجابة الشرطية تتمثل في دلالة اللفظ المكتسب، بحيث كلما يلفظ لفظ كرة أو قطة يستجيب له ويفهمه دون إحضار الكرة كشيء أو إحضار القطة، وهكذا ينشأ المنعكس الشرطي"<sup>5</sup>.

### 2. نظرية التعلم بالاشتراط الإجرائي "السكينر":

إن التعلم في منظور النظرية السلوكية عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي والمحيط، فالمحيط يتضمّن العديد من المثيرات التي تتطلّب من الكائن الحيّ إستجابات

1. حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 1994، مرجع سابق، ص: 152.

2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص: 60.

3. المرجع نفسه، ص: 58. بتصرف.

4. حفيظة تازروني، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، مرجع سابق، ص: 54.

5. المرجع نفسه، ص: 55.



## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسهما

"فالمحيط يمثل في نظريته مكانة بارزة، ولكنه يؤكد في الوقت نفسه على أهمية العوامل الوراثية التي تتوفر في الكائن الحي منذ ولادته"<sup>1</sup>.

سكينر يميز بين نوعين مختلفين من التعلم:

أ. **السلوك الاستجابي:** عندما يحدث المثير تحدث الاستجابة بكيفية آلية، وهذا المثير فطري في شموليته.

ب. **السلوك الإجرائي:** يتميز برد فعل آلي لمثير ما، يقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي والاجتماعي، يغير عالم الخبرة الحسية مثل الكلام واللعب والعمل.

يرى "سكينر": "أن العوامل التي تسهم في اكتمال الاشتراط الإجرائي هو التعزيز (المكافأة)، والتعزيز صورة من صور المكافأة أو الجزاء سواء أكان ذلك ماديا أم معنويا، وينطفئ إذا كانت النتيجة عقابا - تنبيه - استجابة - تثبيت"<sup>2</sup>.

1. المثير: يعرفه "هازيمان" بأنه: صورة للطاقة تنتج استجابة أو أي طاقة خارجية بالنسبة لعضو الاستقبال تؤثر عليه وتستثيره.

2. الاستجابة: يعرفها "وارن" بأنها: "تقلص عضلي أو إفراز غدي (من الغدد) أو أي نشاط آخر ينتج عنه استثارة"<sup>3</sup>.

### نقد النظرية:

قوبلت النظرية السلوكية بكثير من الانتقادات المؤسسة خصوصا التي قدمها "تشومسكي" وأعتبرت عاجزة، عن اكتساب مفردات اللغة وجملها على حد سواء، يسمع الطفل مفردات كثيرة خاصة الوظيفية منها ك(الذي) أو (إذا) دون أن يتعلمها لعدم إدراكه المفاهيم التي تعبر عنها، وهو أمر لا تفسير له في إطار هذه النظرية، "إن التفسير السلوكي للدلالة اللسانية قد يكون ناجعا في تفسير بعض الكلمات ذات الإحالة المحسوسة التي يمكن أن تعانين في الواقع اللغوي بناء على مظاهرها الفيزيائية المميزة، لكن بالرغم من ذلك سيظل هذا التحليل محدودا بحيث لا ينطبق على الجانب الأعظم من الكلمات اللغوية"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> . حفيظة تازروني، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، مرجع سابق، ص: 52.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 53.

<sup>3</sup> . محمد مصطفى زيدان، نظرية التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص: 95.

<sup>4</sup> . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص: 153.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإتساق والإنسجام وواقع تدريسهما

### ب - النظرية العقلانية:

ظهرت كردة فعل على النظرية السلوكية التي تنظر إلى اللغة على إنها: سلوك لفظي وعادات كلامية يكتفيها حافز البيئة، والتي ولدت رد فعل إنجر عنه ظهور النظرية العقلانية، ونذكر باختصار ما جاء حول هذه النظرية:

**ب-1. تعريفها:** "مدرسة لسانية أمريكية ظهرت في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، تقوم على أعمال اللساني الأمريكي "أفرام نعوم تشومسكي" المتعددة التي تجسدت في مؤلفاته منها بالخصوص "البنى التركيبية" الذي ألفه سنة 1957، و"أوجه النظرية التركيبية" الذي ألفه سنة 1965"<sup>1</sup>.

و"اللسانيات الديكارتية" الذي ألفه سنة 1966، وباختصار فالنظرية العقلانية ترد مسألة إكتساب اللغة عند الطفل إلى العقل، لأنه القادر على تفسير ظاهرة إكتساب اللغة، فالعقل البشري بما يتميز به من قدرات جبارة، فهو الظاهرة الفريدة التي لا يصعب عليها أمر مهما عظم.

### ب-2. خصائص هذه النظرية:

يجملها الأستاذ "أحمد حساني" في النقاط الآتية:

1. يرى "تشومسكي" أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.
2. يخفي كل أداء فعلي للكلام وراء معرفة ضمنية بقواعد معينة.
3. إن اللغة نظام إتصالي مفتوح غير مغلق، كل من يكتسب هذا النظام يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهذا جيداً<sup>2</sup>.

### ب-3. نقد النظرية العقلانية:

وجهت لها عدة انتقادات نذكر منها ما أوجزه "دونيس جيرار" (D.Girard) أسباب الإخفاقات التي عرفتتها النظرية العقلانية عند تطبيقها في ميدان التعليم، في تعقيد وتجريد النحو التوليدي التحويلي، وفي عدم توافق نماذجها على الرغم من فعاليتها في وصف المسار اللغوي. وصف اللغة ككيان مستقل بذاته بعيداً عن المواقف الاجتماعية والحياتية التي تستخدم فيها، إذ استبعدت التأثيرات الاجتماعية التي تجعلنا نتحدث ونخاطب ونعبر، هذا ما سمح

<sup>1</sup> . أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مرجع سابق، ص: 118.

<sup>2</sup> . حفيظة تازروني، إكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، مرجع سابق، ص: 62.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسهما

بظهور الإتجاه التبليغي المعرفي بزعامة "دال هايمس" (Dell Heimes) و"جان بياجيه" كرد فعل مؤكدين "إن اللغة التي نبدعها لا قيمة لها إن لم تؤد وظيفة اجتماعية تواصلية"<sup>1</sup>.

كما قلنا سابقا توجد العديد من النظريات سنضيف بعضها باختصار، لأن بحثنا ليس موضوعه نظريات التعلم، ولكن ما دمنا نبحث في مجال التعليمية من الأحسن والأجدر بنا أن نُلّم بكل ما يخدم الموضوع وعلى كل توجد أيضا.

### ج - النظرية الجشطالطية:

قدمت بعض الإسهامات حول التعلم، "إذ تؤكد على أن التعلم يعتمد على قدرة المتعلم من ناحية، وعلى إدراكه للموقف الكلي الذي يتفاعل معه من ناحية ثانية، كما يتوقف على طبيعة العلاقات القائمة بين أفراد المجموعة التعاونية، إهتمت النظرية الجشطالطية بالتنظيم الدينامي لوحداث السلوك الكلية وليست الجزئية، إذ أكد "كوفكا" على أن المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة"<sup>2</sup>.

### د - نظرية الاعتماد والمتبادل الإيجابي:

قام "جونسون" وآخرون سنة 1970 بتطوير دراسة "دويتشن" وتحويلها إلى استراتيجيات تدريبية إجرائية أسموها، بنظرية الاعتماد المتبادل الإيجابي (التعاون) يؤدي إلى التفاعل المعزز، ويتم ذلك بين الأفراد بتشجيع بعضهم بعضا، عكس الاعتماد المتبادل السلبي (التنافس)، حيث عرض "جونسون" و"سلافين" سنة 1980 مفهوم التعلم التعاوني وخاصة السلوك التعاوني عند التلاميذ داخل حجرة الدرس، اتفقت آراؤهم على أن نماذج التعلم التعاوني هي استراتيجية مناسبة لتحسين التحصيل المعرفي والمهارات المعرفية"<sup>3</sup>.

### هـ - النظرية البنوية: (Le constructivisme):

"لقد تركزت أبحاث "جون بياجيه" (Jean Piaget) عام 1930 إلى تعريض الطفل إلى عدد من المهمات أو المواقف التجريبية، الهدف اكتشاف الطفل لمفاهيم في وقت محدد من عمره باستخدام طريقة الاستنباطات الكلامية للطفل، ويرى "بياجيه" أن هناك فعلا استعدادات

<sup>1</sup>. نوال العشي، إكتساب اللغة، مجلة آلام، مجموعة من المؤلفين، قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تيزي وزو، دار هومة للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2004، ص: 102.

<sup>2</sup>. محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي "نظريات وتطبيقات"، دار الثقافة للنشر، ط1، عمان، 2008، ص: 86.

<sup>3</sup>. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003، ص: 86.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسهما

في ذهن الطفل للنمو في اتجاه معين، ولكن هذا الاستعداد لا بد من مروره بمراحل تصاعدية أو ارتقائية كما قسمه على النحو الآتي:<sup>1</sup>

1. المرحلة الحسية الحركية: (من الولادة إلى السنة 2 من عمره) مرحلة مليئة بالأحداث الارتقائية والمهارات العقلية عن طريق المشي والكلام واللعب.
2. مرحلة الإعداد واستعمال العمليات المحسوسة: (7.2 سنوات) إدراك الطفل السطحي لبيئته.
3. مرحلة العمليات المحسوسة: (من 11.7 سنة) يكون الطفل خبرته على المحسوس الملموس أي بالمدركات والمثيرات الخارجية.
4. مرحلة العمليات الصورية: (تمتد من 11 سنة إلى سن الرشد) تشتمل هذه المرحلة مستويات عليا للتفكير، يتمكن من أن يتبع صورة ومناقشتها ويصل إلى مستوى التفكير. وردت أيضا نظريات إسلامية من خلال التوجيه القرآني، الذي نظر نظرة خاصة للطفولة تتضمن:

1. حقوق الطفل 2. الاعتراف بالفطرة والموهب 3. الاكتساب بالتربية 4. مواطن الضعف وسبل التغلب عليها 5. الفروق الفردية.
- و - أشهر المفكرين المسلمين:
  1. ابن سينا: (370-468هـ).

يرى "ابن سينا" أن يتعلم الطفل في "الكتاب" لا في البيت، ولأن الصبي عن الصبي ألقن وهو عنه آخذ وله أنس، وأدعى إلى التعلم والتخرج، وكل ذلك من سبيل المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهمهم وتمارين لعاداتهم"، ويقول أيضا: "ينبغي لمربي الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك"، ويطلب من المعلم أن يكون عاقلا ذا دين، بصيرا برياضة الأخلاق حاذقا بتخريج الصبيان، وقورا، رزينا بعيدا عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> . خيرى وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2008، ص: 63-65 بتصرف .

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 68. بتصرف.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسيهما

2. ابن خلدون: (808.734 هـ).

هدف التعليم عنده ليس الإحاطة بتفاصيل علم من العلوم، وإنما تكوين ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده: "إن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو حصول ملكة في إحاطة بمبادئه وقواعده"، وعن ضرر الشدة بالمتعلمين يقول: "وذلك إن إرهاق الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين... حمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له عادة وخلقاً"<sup>1</sup>.  
بعض هذه النظريات التي ذكرتها حرّياً بالمعلمين والأساتذة أن يطلعوا عليها وخاصة منها الحديثة، وأيضاً المتعلقة بترائنا الإسلامي الزاخر وقد اكتفينا بعالمين بارزين، وهناك آلاف العلماء المسلمين البارزين في مجال التربية لم نذكرهم لأننا لسنا في موضع يسمح لنا بالإسهاب والإطالة.

### 4. الوثائق التعليمية:<sup>2</sup>

نقتصر على ذكر أهم الوثائق التي تخدم موضوع بحثنا.

أ - دليل الأستاذ: (Guide du Professeur): مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على

استيعاب المفاهيم التربوية، وينبغي أن يشمل على المعطيات الآتية:

1. يشرح المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج، من حيث هي اختيار منهجي، وشرح مقاربة تفعيل هذا الاختيار من حيث هي طريقة تعليمية.
2. تقديم نموذج عن كيفية تنشيط وحدة تعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات بمراعاة خاصية الإدماج والنشاطات المقررة.

3. شرح تدابير التقويم المقترحة وتقديم نماذج في أساليب تفعيلها<sup>3</sup>.

ب - كتاب التلميذ: (Livre de l'élève): "إن كتاب التلميذ يتبنى مواقف التدريس اليومية

باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ، وأهميته تتمثل

في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني، وتشكيل كفاءاته وسلوكه،

<sup>1</sup> خيرري وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2008، مرجع سابق ص: 70. بتصرف.

<sup>2</sup> منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، ص: 26.

<sup>3</sup> دليل أستاذ اللغة العربية س 1 ج.م. آداب، ص: 48-50.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسها

وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته، وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية، والكتاب يشتمل على: 1. نصوص أدبية 2. نصوص تواصلية مناسبة لمستوى المتعلمين، مساعدة على تعميق الفهم، 3. نصوص المطالعة الموجهة: متفقة مع مرحلة نمو المتعلمين منسجمة مع رغباتهم وميولهم<sup>1</sup>.

ج - المنهاج: (CURRICULUM): "وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية لتحديد الإطار الإلزامي لتعليم مادة دراسية ما في طور من أطوار التعليم، تشمل على جملة من العناصر: 1. الأهداف، 2. المحتويات المعرفية، 3. الطريقة، 4. نشاطات التعلم والتعليم، 5. تدابير التقييم"<sup>2</sup>.

د - البرنامج: (PROGRAMME): "إن البرنامج في الحقل التربوي جزء من المنهاج، وهو يلتقي معه في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو سنة دراسية وكذلك الوسائل والطرائق وأدوات التقييم"<sup>3</sup>.

هـ - دليل المنهاج: (Guide du curriculum): "وثيقة تساعد المعلمين على تصور واضح لمنهاج تعليمي أو مقرر دراسي"<sup>4</sup>.

و - دليل المعلم: (Guide de l'enseignant): "كتاب إضافي داعم للكتاب المدرسي يوضح الأسس والمنطلقات التي يستند إليها تأليف الكتاب المدرسي، ويهدف دليل المعلم على وجه العموم إلى عرض أهداف التدريس وطرائقه وأساليب التقويم المناسبة"<sup>5</sup>.

5. ماهية الكتاب المدرسي:<sup>6</sup>

تعد الكتب المدرسية من الوسائل الهامة في العملية التعليمية، فهي الوعاء الحامل للمادة العلمية والمراجع التي يستقي منها المتعلم معارفه أكثر من غيرها، كونها تتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المناهج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة، فهي المرشد للمعلم والمرجع بالنسبة للمتعلم"<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> دليل أستاذ اللغة العربية س 1 ج.م. آداب، مرجع سابق، ص 48-50.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 48-50.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص: 48-50.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص.ص: 58، 59.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص.ص: 58، 59.

<sup>6</sup> المرجع نفسه، ص.ص: 58، 59.

<sup>7</sup> المرجع نفسه، ص.ص: 58، 59.

أ - تعريف الكتاب المدرسي:

- تحديد مفهوم الكتاب المدرسي: ( Manuel scolaire ): "هو الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد ومنهجية الدرس والرسوم والصور، ومن الوسائط الأساسية لتلقي المعارف"<sup>1</sup>، "هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة"<sup>2</sup>. كما يعرف الكتاب المدرسي بأنه: "الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي، وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع به إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، كما أنه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ، نظرا لمقاييس الرقابة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا"<sup>3</sup>.

يمكن القول بأن الكتاب المدرسي هو: الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه، حيث يعد الوسيلة الأساسية والمهمة للمعلم والمتعلم بنفس القدر وخاصة في دول العالم الثالث، وهو العنصر الأغنى في العملية التعليمية.

ب - أنواع الكتاب المدرسي: نميز نوعين من الكتب المدرسية وهما:<sup>4</sup>

1. الكتب ذات المضمون المتدرج والمنتظم والدقيق ويدعى كتاب التلميذ؛ 2. الكتب المرجعية وكتب المطالعة.

إن كتاب التلميذ يوصف من حيث المضمون بأنه مغلق ( Ferme ) أو مفتوح ( ouvert )، ومن حيث الطريقة يوصف بأنه إجرائي ( procédural ) أو تصريحي ( Déclaratif ).

- **الكتاب المغلق:** هو منوال مبرمج يتضمن المعلومات والطريقة والتمارين والتقويم، يقدم كل المعلومات الجاهزة والكافية التي قد تكون إصطناعية ولا صلة لها بخبرته ولا بواقعه، فهو عموما يتضمن مجموعة كاملة من النشاطات التعليمية، إلا أنها لا تسمح للمتعلم بالتطلع إلى تحقيق الذات.

- **الكتاب المفتوح:** يحزر المبادرة الذاتية لكل من المتعلم والمعلم اللذين يستعملانه حسب الأوضاع التعليمية المختلفة، يشجع على إكتشاف الحقائق وبناء المعرفة واختيار النشاط المناسب لذلك.

<sup>1</sup> عبد اللطيف الفاربي وآخرون، علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، مطبعة النجاح بالدار البيضاء، ط1، ص: 188. بتصرف .

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 188.

<sup>3</sup> أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة، ط1، عمان، (د.ت)، ص: 37.

<sup>4</sup> قريسي ظريفة وآخرون، اللغة العربية، تكوين المعلمين المستوى السنة الثانية، الإرسال 2+3، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2017، ONEFD بتصرف، ص.ص: 113، 114.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسهما

- **الكتاب الإجرائي:** يقدم المعارف وكيفية الممارسة وهو مهيكّل في حدود مضمون البرنامج، يفرض على المعلم إتباعه حرفياً إنه إلى الكتاب المفتوح أقرب.

- **الكتاب التصريحي:** إنه موسوعي ويصرح بكل شيء، لا يترجم برنامجاً محدداً كما لا يتبع تدرجاً صارماً، إنه إلى الكتاب المغلق أقرب مثاله (القاموس، الأطلس).

### ج - وظائف الكتاب المدرسي:

بما أن الكتاب المدرسي له مركز الصدارة بين الوسائل التعليمية، فإنه يضطلع بعدة وظائف سنعرضها باختصار، و"هذه الوظائف لا تنتهي عند حدود الوظائف البيداغوجية، بل إن تلك المساحة المعتبرة من الأهمية البيداغوجية تقابلها أهمية أكبر على الصعيد التربوي والثقافي، مما يعني إمكانية استغلاله تربوياً وثقافياً لتحقيق أكثر من هدف"<sup>1</sup>.  
ومن أهم الوظائف:

**1. وظيفة تبليغية:** تتطلب إختيار المعلومات في مادة دراسية معينة وفي موضوع محدد، حيث يكون إكتسابها تدريجياً عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي، "فالكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة دون غيرها، نظراً للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الحاصلة"<sup>2</sup>.

**2. وظيفة هيكلية:** " يقترح الكتاب المدرسي نوعاً من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، وهو كذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيمياً بيداغوجياً، وفق المستوى المعرفي، والعقلي للتلاميذ بعدة طرائق نذكر منها:

- من التجربة العلمية للتلميذ إلى النظرية العلمية.
- من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختيار المكتسبات.
- من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية.
- من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل"<sup>3</sup>.

**3. وظيفة توجيهية:** للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل، وكذا في تدريس المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة بالتلاميذ بإحدى الطريقتين:

- "التكرار والحفظ وتقليد الأمثلة.

<sup>1</sup>. مرشد محمد دبور، إبراهيم ياسين الخطيب، أساليب تدريس الاجتماعيات، دار الثقافة، ط 1، عمان، الأردن، 2001، ص: 39.

<sup>2</sup>. ماهر حمادة محمد، علم المكتبات والمعلومات، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، لبنان، 1953، ص: 14.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 15. بتصرف.



## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسيهما

- النشاط الأكثر تفتحاً وابتكاراً للتلميذ مما يمكنه من استخدام خبراته وملاحظاته الخاصة"<sup>1</sup>.  
و"هناك من يرى وظائف أخرى خاصة بالمعلم والمتعلم، وقد جاء في كتاب اللغة العربية تكوين المعلمين باختصار:

1. الوظائف الخاصة بالتعلم: - نقل المعارف، - تنمية القدرات والمهارات، - تعزيز المكتسبات، - تقويم المكتسبات الخاصة بالتقويم التكويني الذي يعالج صعوبات كل متعلم من أجل تقدمه أو تحسين تدرجه.

2. الوظائف الخاصة بمواجهة الحياة اليومية والمهنية.

المساعدة على إدماج المكتسبات: حيث يتوجب على كل مؤلف وعلى كل معلم أن يراعي الأهداف المتعلقة بإدماج مكتسبات المتعلمين، وذلك بإستثمار مكتسباتهم في مسيرة ثنائية الاتجاه، وهي إدماج عمودي أي؛ ربط المعارف والمهارات لمادة معينة من بدايتها إلى نهايتها، وإدماج أفقي أي؛ التوفيق بين القدرات والمهارات المكتسبة عبر عدة مواد"<sup>2</sup>.

### 4. وظيفة مرجعية:

"يعد الكتاب المدرسي أداة يمكن أن يرجع إليها المتعلم لكي يجد معلومات محددة دقيقة مثل قاعدة كيميائية أو نحوية وهو الوظيفة المرجعية تشمل ثلاث مراحل:  
أ. طريقة الاستعمال: تتمثل في وصف تنظيم الكتاب حول طبيعة المحتوى وشروح للرموز المستعملة وفهرس المحتويات.

ب. مضمون المادة أو المعلومات: تكون على شكل نصوص مرفقة بجدول وبيانات إعلامية مرتبطة أبجدياً، إحالات على مراجع أخرى.

ج. إستبيانات: تسمح للمتعلم بتنمية قدراته عن البحث عن معلومات ومعالجتها"<sup>3</sup>.

إن هذه الوظيفة الأساسية تعطي للكتاب المدرسي دوراً يجعل المتعلم مستقلاً ذاتياً في تعلمه، ويمنح للمعلم دور المرشد لا دور العالم.

### 5. وظيفة التربية الاجتماعية والثقافية:

"الكتاب المدرسي يمكن أن يسهم في تنمية السلوكات، التي تسمح للمتعلم بأخذ مكانته تدريجياً في محيطه الاجتماعي والعائلي والثقافي والوطني.

ومن الوظائف الخاصة بالمعلم:

1. وظيفة الإعلام العلمي والإعلام العام: يمكن للكتاب المدرسي أن يزود المعلمين بالمعارف الضرورية.

<sup>1</sup>. ماهر حمادة محمد، علم المكتبات والمعلومات، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، لبنان، 1953، ص: 17.

<sup>2</sup>. فريسي ظريفة وآخرون، اللغة العربية، تكوين المعلمين، مرجع سابق، ص: 105.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 106.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإتساق والإنسجام وواقع تدريسهما

2. وظيفة التكوين البيداغوجي: يساعد على تحديد الممارسة البيداغوجية آخذاً بالاعتبار التطور الدائم لتعليمه المواد.

3. وظيفة المساعدة على التعلم وعلى تيسير الدروس.

4. وظيفة المساعدة على تقييم المكتسب: هذه الوظيفة لها الفضل في ممارسة التقويم التكويني (évaluation formative) أثناء الممارسة على تحليل الأخطاء، واقتراح مسالك طرائق ناجعة لمعالجة تلك الأخطاء<sup>1</sup>.

د - عناصر الكتاب المدرسي:

يتكون الكتاب المدرسي من العناصر الآتية:

1. المفردات: وهي العناوين الرئيسية والفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس.
2. المفاهيم والمصطلحات: وهي صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العناصر التقاربية ويعبر عنها بكلمة أو أكثر، أما المصطلحات فهي ما تم الإتفاق على إطلاقه على شيء معين.
3. الحقائق والأفكار: تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر ثبتت صحتها، والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر أو العلاقات.
4. التعميمات: يعرف التعميم بأنه عبارة تربط أو توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر<sup>2</sup>.
5. القيم والاتجاهات: القيم هي المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على المواقف أو السلوك، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثر في سلوكه نحوها، ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة.
6. المهارات: وهي الممارسات العقلية والعملية التي يقوم بها الطالب وتعرض الطلبة لخبرات تربوية مقصودة ومخطط لها.

7. الرسومات والصور والأشكال التوضيحية.

8. الأنشطة والتمرينات والأسئلة<sup>3</sup>.

هـ - أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:

- يلزم التلميذ خلال مراحل تدرسه.
- يحدد للمدرسين ما ينبغي تدريسه.
- يراعي البعد الزمني لشخصية المتعلم، والبعد المكاني للمتعلم، ويراعي شروط التعلم الحسية والعقلية والوجدانية.

ويرى "صالح بلعيد" على أنه:

<sup>1</sup>. قريسي ظريفة وآخرون، اللغة العربية، تكوين المعلمين، مرجع سابق، ص: 107.

<sup>2</sup>. ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار الصفاء، طر، عمان، 2013، ص: 107.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 108.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإتساق والإسجام وواقع تدريسهما

- "يهتم بالكيف من أجل ضبط الكم المعرفي.
- هو الوسيلة التي يحتاجها كل الناس"<sup>1</sup>.

كما يقول "صالح بلعيد": "لقد عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مؤتمرات حول الكتاب المدرسي، وركزت في توصياته على تيسير تداوله، وتشجيع حركة التأليف والتعريف بالكتاب المدرسي، وتأكيد التعاون بين الدول العربية في مجال التأليف والنشر عن طريق إتفاقية عربية لحماية حق المؤلف"<sup>2</sup>.

وللكتاب أهمية بالغة ذكرها كثير من الباحثين والعلماء نكتفي بأهمها:

- "يقدم للطلبة قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق التي تحقق الهدف المنشود في سلوكهم.
- يتيح للطلبة فرصا للتدريب على مهارة القراءة، حيث يكون الكتاب عوناً للتلاميذ في المواد الأخرى.
- يضع الكتاب إطارا عاما للمقرر الدراسي وفقا لأهداف معينة تم تحديدها مسبقاً"<sup>3</sup>.
- "الكتاب يعد المرجع العلمي الأول للمعلم والطالب، وهو المنطلق إلى عالم المعرفة والبحث والتفكير المنظم.
- يسهم الكتاب المدرسي في نقل ثقافة المجتمع إلى الطلبة من جيل إلى جيل، بل يعمل على المحافظة على التراث الثقافي وتنقيته"<sup>4</sup>.
- "تسهم بعض الكتب في تقوية صلة الطالب بتاريخ أمته العربية والإسلامية، وإلى تنمية اعتزازه بالانتماء إلى ثقافتها.
- تسهم بعض الكتب في تنمية قيم دينية وأخلاقية واجتماعية وجمالية عند الطالب، مما يساعد في تنمية شخصيته.
- تسهم بعض الكتب في تنمية قدرة الطالب على الإستخدام الجيد للغة، وعلى إثراء معلوماته اللغوية وحصيلته الأدبية العامة"<sup>5</sup>.

### 6. معايير الكتاب المدرسي الناجح:

نحاول هنا ذكر أهم المعايير للكتاب المدرسي الناجح ونترك التعليق على المدونة (كتاب السنة 1 ثانوي .ج.م.آداب) للفصل الخاص بالنقد والتقويم، وقبل ذكرها نعرض على ظهور الكتاب بإيجاز، حيث "ظهر الكتاب بعد ظهور الكتابة التي كانت تعد إحدى أهم منجزات

<sup>1</sup> صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومة للطباعة والنشر، (د.ط)، الجزائر، 2008، ص.ص: 135، 136.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 137.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص: 137.

<sup>4</sup> ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، مرجع سابق، ص: 103.

<sup>5</sup> قريسي ظريفة، اللغة العربية، تكوين المعلمين، مرجع سابق، ص: 85.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإتساق والإنسجام وواقع تدريسهما

الجنس البشري في كل العصور، فقد كانت تتم سواء على الحجر أم على ألواح الطين أم على أوراق الشجر أم على الخشب" <sup>1</sup>، إلا أنه في عام 2500 ق.م، "اكتشف المصريون القدماء طريقة لصناعة الورق من نبات البردي" <sup>2</sup>، وقد كان ورق البردي بالمقارنة مع الحجر خفيفا للغاية، بل كان من السهل الكتابة عليه بالفرشاة والحبر بدلا من النقش على الحجر، وكذلك من السهل حمله، "إلى جانب الكتابة كانت الطباعة إحدى منجزات الجنس البشري، حيث كان عدد الكتب المتاحة محدود للغاية ولم يكن شراؤها بوسع أحد سوى فئة قليلة من الأشخاص القادرين، لأنه قبل القرن الخامس عشر كانوا ينسخون الكتب في أوروبا عن طريق عمل مخطوطات أو نسخ من هذه الكتب يتم كتابتها يدويا، مع أن الكثير من هذه الكتب كانت تمثل تحفا فنية رائعة، إلا أن عملية النسخ اليدوي تكون غالبا عرضة لحدوث أخطاء" <sup>3</sup>.

### أ - معايير الكتاب المدرسي الناجح (رؤية معاصرة):

أوردنا معايير الكتاب المدرسي بصفة عامة، وفي هذا العنصر نحاول أن نجمع خيرة ما قيل من نصائح وتوجيهات من قبل الباحثين والمختصين، ونترك لفصل النقد والتقييم ما للكتاب المدرسي (المدونة، المقترحة لموضوعنا) من محاسن أو مساوئ، كما يذكر بعض الباحثين مجموعة من الأركان التي يرونها ضرورة في الكتاب الموجه لطفل يعيش في القرن 21 وهي:

1. 60% يكون من المواد العلمية.
  2. جزء معتبر من الأخلاق والقيم.
  3. جزء من المواطنة والتاريخ.
- الكتاب المنشود في القرن 21 على عمومه وفي جميع اللغات والحضارات يجب أن:
1. يزود بذخر نافع لأن صانعه يفنى ويبقى أثره.
  2. يكون إلكترونيا، كما يكون في صورة الكتاب الممغنط، فهو عملي من وجهة نظر تكنولوجية سهل الإستعمال وغير مكلف، ويحمل معلومة مدمجة تجعل المستعمل يستفيد منها سلفا.
  3. يحمل برامج حسب عمر المتعلم، يسألها وتجيبه.
  4. يصبح صناعة معاصرة، وليس لعبة حظ، ولا أماني مجنحة تستنطقها الكلمات ويعصف بها الحلم.
  5. يكون جذابا من حيث شكله، ينتقل من العائقية إلى العقلانية الفعالية.
  6. يراعي الأبعاد الفكرية والحضارية والدينية لكل الشعوب.

<sup>1</sup>. معوض خليل ميخائيل، علم النفس التربوي، أسسه وتطبيقاته، مركز الإسكندرية، ط1، 2003، ص: 390.

<sup>2</sup>. معوض محمد، إعلام الطفل، (د.ط)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1890، ص: 145.

<sup>3</sup>. حسن عماد مكاوي ووليلي حسين السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، طو، 2010، ص: 441.

<sup>4</sup>. صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، مرجع سابق، ص: 145-147.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسهما

7. يزكي روح التحبيب والترغيب والتعايش وحق الاختلاف ويسهم في نبذ العنف.
  8. ينشد المواطنة في كل أطوارها، ويدعم الهوية الوطنية، ويعمل على تأسيس مدرسة الغد بمضمون القرن الحادي والعشرين.
  9. يعمل على تلقين إحترام المبادئ والأسس لحقوق الإنسان كالتسامح والمساواة والكرامة.
  10. يجعل متلقيه يواجه واقعا عن طريق إشراكه في تقديم الحلول.
  11. يدمج ثقافة السوق والبورصة في عمليات التعلم.
- ونحن نتماهى مع "صالح بلعيد" عندما يصل إلى نتيجة عندما يقول: "إن المرحلة الراهنة تحتاج إلى التحدي من باب إصرار الذاتية على البقاء، والمطلوب هو "إكساب المتعلم كفايات تستدعيها المرحلة (كفاية تواصلية أو حاجية أو علائقية أو معرفية)"<sup>1</sup>.
- ب- معايير الكتاب المدرسي الناجح من حيث الشكل والمضمون:
1. المظهر المادي للكتاب:
    - أ. يجب أن يكون غلاف الكتاب متينا، وتجليده (خياطة اللصق) متقن، ونوع التجليد ملائم، ونوع الورق المستعمل ملائم.
    - ب. سهولة التناول: يكون حجمه مناسباً لسن المتعلم.
    - ج. الطباعة: الخط والحروف مناسبان لسن المتعلم الحجم المختار للحروف، يبرز العناوين والعناوين الفرعية والفقرات.
    - د. تنظيم الصفحة: النص والأشكال الموضحة موزعة في الصفحة بصورة عقلانية، التباعد بين الكلمات والأسطر والفقرات يكون مقبولا.
    - هـ. الألوان: عدد الألوان يجب أن يكون كافياً، واختيار الألوان واستعمالها يكونان ملائمين.
  2. الجانب البيداغوجي:
    - أ- المحتوى:
      1. المحتوى يسمح ببلوغ الأهداف التربوية: يكون محتوى الكتاب مطابقاً لتوجيهات البرنامج، ويغطي مجمل الأهداف التربوية وتكون الأنشطة والتمارين متنوعة ومتكررة.
      2. إنسجام المحتوى: يجب أن يكون تقديم المفاهيم متدرجاً من السهل إلى الصعب، ومن الخاص إلى العام، ومن المجرد إلى المركب.
      3. التكيف مع نمو الطفل: تتناسب نمو المتعلم وجدانياً وثقافياً وذوقاً وميولاً.
      4. القيمة العلمية للمحتوى: يجب أن تكون صحيحة ودقيقة، موضوعية وحديثة ومتنوعة.
      5. التحرير اللغوي: سهل القراءة واضح المعنى دقيق التركيب، قصير الجمل.

<sup>1</sup>. صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، مرجع سابق، ص: 149.

## الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للإساق والإنسجام وواقع تدريسهما

6 . طريقة التعلم المقترحة في الكتاب: تقترح حوافر منشطة للتعليم مثل ذوق المتعلم وميوله، وتوافق بيئته ومكتسباته الفطرية، تسمح له بالاعتماد على الذات، تمرن المتعلم على التطبيق وتكرار الآليات، تسمح بتوسع معارف المتعلم وتطوير مهاراته وسلوكاته.

7 . وسائل تقويم التعلم: الكتاب يجب أن يتضمن أنشطة (تمارين) تسمح للمتعلم بتقويم ذاته وتنمية تعلمه.

8 . بنية الكتاب: يجب أن تكون أبواب الكتاب ودروسه منظمة تنظيماً واضحاً ومنطقياً، ومراحل الدروس تعكس المسعى البيداغوجي المقترح للتعلم، والكتاب يحتوي على مسيرات تسهل الإستعمال والتعلم مثل:

- المسيرات التقنية: (المقدمة، الفهرس، معجم الكلمات) لها مكانة في تنظيم الكتاب.
- المسيرات البيداغوجية: (التمهيد، الملخص، الجداول، الموضحات، أهداف الباب) وكلها لها دور في الإستعمال وسيرورة التعلم<sup>1</sup>.

### ملاحظة:

كل هذه المعلومات الخاصة بالكتاب المدرسي عموماً، وهذه الشروط إن توفرت حسب الباحثين تكون النتائج طيبة، وبالنسبة للمدونة (كتاب السنة أولى الموسم ب: "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، س 1 ثانوي ج.م. آداب، هل يا ترى إستوفى ما ذكرنا أم لا؟ سنترك كلمة الفصل كما ذكرنا أنفاً إلى فصل النقد والتقويم، نذكر الآن ما ورد في الموضوع المتناول الخاص بالروابط الدلالية ودورها في إساق النص وإنسجامه، حيث ورد في الكتاب المقرر ص 07 تحت عنوان: أتفحص مظاهر الإساق والإنسجام في تركيب فقرات النص الآتي:<sup>2</sup>

النص منتج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، متنسق ومنسجم، وليس تجمعاً إعتباطياً للكلمات، وعلى الأستاذ -دارس النص- أن يُعرف تلاميذه بعناصر الإساق والإنسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة، ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى.

<sup>1</sup> . قريسي ظريفة، اللغة العربية، تكوين المعلمين، بتصرف، ص: 133-135. بتصرف.

<sup>2</sup> . كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 07.

### نتائج الفصل الرابع:

تعرفنا في هذا الفصل على مفهوم التعلم الذي يساعد المتعلم على حل المشاكل التي تعترض سبيله، ويرغب في إيجاد الحل الكافي لها، ويفضله يتعلم الفرد السلوكيات الاجتماعية، وعلاقات ثقافية، وقيم روحية تساعد على التكيف، والإنسجام مع أفراد مجتمعه، كما تعرفنا على عوامل التعلم، وهي: النضج، الإستعداد، الفهم، والتكرار، وحرّي بأهل التربية أن يتعرفوا عليها، وركزنا على كلمة التعلم لأنها أشمل من التعليم، وفي أحيان كثيرة لا نجد فرقا يذكر بينهما، فقط نجد التعلم أشمل في كونه لا يعرف حدود الزمان ولا المكان، كما عرجنا على بعض النظريات واقتصرنا على أهمها، وخاصة التي لها علاقة بتعليم اللغة العربية، وصولا إلى أهمية الكتاب المدرسي الناجح، ذاكرين المعايير التي لو توفرت وعملنا بها لكانت النتائج في الحقل التعليمي جد حسنة.

# الفصل الخامس

## العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

تمهيد.

1. مفهوم المنهاج.

2. مكونات المنهاج.

أ - الأهداف (ماهيتها وأنواعها).

أ.1. مستويات تصنيف الأهداف في العملية التعليمية.

أ.2. مجالات الأهداف.

ب - المحتوى (تصنيفه، تنظيمه، مبادئ اختيار وترتيب المحتوى).

ج - الطرائق التربوية والوسائل التعليمية.

د - أساليب التقويم (معاييره، أنواعه، إجراءات التقويم).



### تمهيد:

المناهج التعليمية من أهم أولويات المنظومة، تعتمد على ركائز وخلفيات ومنطلقات فكرية وفلسفية توضع من قبل مختصين يخضعونها لأسس ومعايير ومجموعة من الأسئلة: - ما هو المحتوى المقدم؟ ما هي الأهداف المتوخاة؟ من وضع هذا المحتوى بالذات؟ ما هي الطريقة المثلى التي تسير العملية التعليمية للمعلم والمتعلم على حد سواء؟ ما هي الوسائل التقويمية؟<sup>1</sup>. هذا الموضوع يحتاج منا إلى أن نتعرف على الجوانب النظرية حتى نستطيع أن نصل إلى النقد والتقييم.

### 1. مفهوم المنهاج:

أ - لغة: "النَهْجُ: الطريقُ الواضحُ كالمَنْهَجِ والمنْهَاجِ، وَنَهَجَ الطريقَ: سَلَكَهُ وَنَهَجَ فَلَانٌ سَبِيلَ فَلَانٍ: سَلَكَ مَسَلَكَهُ"<sup>2</sup>.

ب - اصطلاحاً: وردت عدة تعريفات نذكر بعضها منها: "مجموعة من المعلومات والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقدم للمتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها تحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها"<sup>3</sup>، وقيل أيضاً: "هو العمود الفقري للعملية التعليمية، فهو الذي يحدد الأغراض والمقررات، وحجم ساعات الدراسة وغير ذلك من الجوانب التربوية"<sup>4</sup>.  
توجد تعريفات تقليدية وأخرى حديثة:

ج - المفهوم التقليدي للمنهاج: "معظم المفاهيم تتقاطع حول نظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة التي تنحصر في تقديم المعرفة إلى التلاميذ وإجراء الاختبارات، ثم التأكيد عليها عن طريق الاختبارات"<sup>5</sup>.

د - المفهوم الحديث للمنهاج: يرى القائلون على المنظومة التربوية ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة، بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية وإستشراف

1. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص: 153.

2. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مصدر سابق، ص: 208. (مادة نهج).

3. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، ط 1، عمان، الأردن، 2004، ص: 18.

4. بوتلجة غياث، مواصفات المناهج الدراسية المقترحة، مجلة الرواسي، ط 1، قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح والاجتماع التربوي، باتنة، الجزائر، 1995، ص: 246.

5. توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وكلياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طه، عمان، الأردن، 2004، ص: 23.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية لإعداد الأجيال، إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم، وقادرين على رفع التحديات التي تفرضها العولمة، ومن أجل ذلك فإن المنهاج لم يعد مجرد مقررات، وإنما هو جميع الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ بهدف تنميتهم في جميع المجالات المعرفية والنفسية، ولهذا "أعتبر عنصرا أساسا من عناصر العملية التعليمية، والسبب في ذلك أن يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن أن يتمي من قيم واتجاهات"<sup>1</sup>.

### هـ - أسس بناء المنهاج:

عند وضع المنهاج يجب الاعتماد على: "جملة من الأسس النفسية واللغوية والتربوية والاجتماعية التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع المناهج والمقررات التعليمية المختلفة، من حيث تحديد الأهداف وبناء المحتوى ومنهجية تنفيذه، وأساليب تقويمه"<sup>2</sup>، ومن أهم الأسس:

**1. الأسس الفلسفية:** من أهم الأسس: "لأنه أساس فكري يتناول الإنسان والعالم الذي يعيشه، باعتبار الإنسان هو الغاية في التعلم من خلال المنهاج، وأن العالم الذي يعيشه سوف يتعامل معه ويغير فيه أو يتغير له"<sup>3</sup>.

**2. الأسس النفسية:** يراعي المنهاج الخصوصيات النفسية، ومراحل النمو في كل مراحل التعليم، وللأسس النفسية أهمية كبيرة: "الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر البشري نتيجة لأبحاث علم النفس، وبخاصة علم النفس التعليمي"<sup>4</sup>، نذكر هنا أن الحضارة الإسلامية إعتنت بهذا الجانب عناية كبيرة يمكن أن تستفيد منها المناهج المعاصرة، بأن يكون تفكير المتعلم سليما ويتحلى بالخلق الرفيع، ويكون عضوا نافعا في المجتمع يحترم الحقوق ويؤدي الواجبات.

<sup>1</sup> .رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر، 1998، ص: 52.

<sup>2</sup> .بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، (د.ط)، عنابة، الجزائر، 2007، ص.ص: 16، 17.

<sup>3</sup> .سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط 1، عمان، الأردن، 2005، ص: 107.

<sup>4</sup> .طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2005، ص: 24.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

3. الأسس الاجتماعية: على واضعي المناهج أن لا يغفلوا عن الجوانب القيمية والمثلية التي ترقى بالجوانب الفكرية والوجدانية عند الإنسان، والمدارس تعينه على ذلك، ولذلك "يجب أن ينبثق المنهاج من المجتمع، وتراثه وفلسفته وقيمه وعاداته وتقاليده، لأن العلاقة بين المنهاج والمجتمع علاقة جدلية، إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي، إذ يعكس المثل والمعارف والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها، ويسلم بأهميتها، وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها"<sup>1</sup>.

4. الأسس المعرفية: حظيت باهتمام كبير، وتعد من الأسس الهامة التي يقوم عليها المنهاج، لأنها تؤدي إلى الرسوخ في العلم والتمكن منه، وتوظيفه، "المنهاج يراعي طبيعة المعرفة وبنية حقولها المختلفة وأقسامها الفكرية وطرائق البحث فيها بصورة تؤدي إلى الرسوخ في العلم والتمكن فيه من جهة، وتوظيف هذا العلم وأساليبه في خدمة الفكر"<sup>2</sup>.

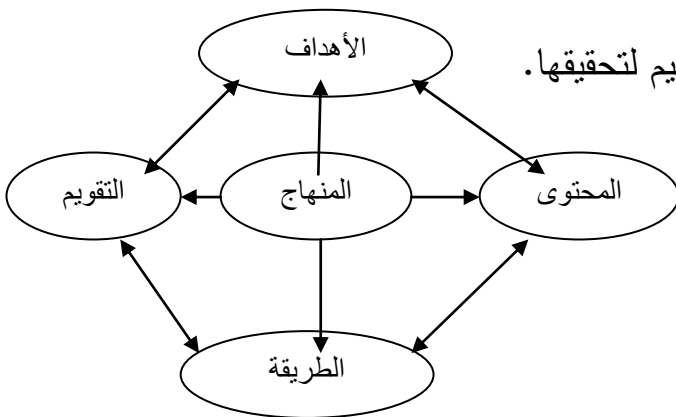
### و - ترقية المواد الدراسية المسهمة في بناء شخصية التلميذ:

عندما نقرأ المقررات والمناهج والوثائق نجدها تدعو إلى تبني كل ما له من علاقة بالتراث والدين واللغة، إلا أن الواقع يخالف ذلك، نورد هنا ما قاله وزير التربية الأسبق "بوبكر بن بوزيد": "إن إصلاح البرامج الدراسية كان فرصة إضافية لوزارة التربية الوطنية التي تولي عناية خاصة بتعليم المواد التي تبني الهوية الوطنية، وتشكل شخصية الأطفال ليكونوا مواطني جزائر الغد"<sup>3</sup>.

### 2. مكونات المنهاج:

يتكون المنهاج من أربعة عناصر:

1. الأهداف (objective) هي التي يسعى التعليم لتحقيقها.
2. المحتوى (content).
3. الطريقة (méthode).
4. أساليب التقويم (évaluation).



<sup>1</sup> .رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعداد، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر، 1998، ص: 51.

<sup>2</sup> .سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد السنمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 114.

<sup>3</sup> .بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، دار القصة للنشر، (د.ط)، الجزائر، 2009، ص: 60.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

أ - من حيث الأهداف:

لكل عمل هدف وخاصة في العملية التعليمية، ولذلك تعد معرفة الأهداف من الضرورة بمكان، ويشترط أن تكون واضحة ودقيقة، حيث إن إختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى والخبرات التعليمية، والخبرات التعلمية، وطرائق التدريس والنجاح بالتالي في عملية التقويم<sup>1</sup>.

وتنقسم الأهداف إلى عامة وخاصة:

### 1. الأهداف العامة (General objectives):

نذكر هنا الأهداف المتعلقة باللغة العربية لما ورد في منهاج اللغة العربية، "الأهداف العامة المنشودة من خلال دروس نشاط الظواهر اللغوية تكشف على أنه يرمي من ورائها إلى جعل المتعلمين إلى التعمق في فهم اللغة وآدابها وإجادة توظيفها، وذلك إثراء رصيدهم المعرفي، وتوسيع مجال أفكارهم بإكسابهم المنهجية العامة للتفكير والعمل إعدادا لهم لمتابعة الدراسات العليا على أن هذه الأهداف تقتضي أن يؤخذ بعين الاعتبار ضرورة تمتين الصلة بتراث الأمة الفكري واللغوي والأدبي، والاعتزاز بعظم إنجازها الحضاري عبر التاريخ بترسيخ روح الانتماء إليها"<sup>2</sup>.

وملخص القول في الأهداف العامة تسعى إلى تحقيق:

1. قيم الجمهورية الديمقراطية: تنمية معنى القانون، إحترام سلطة الأغلبية.
2. قيم الهوية: تثمين الإرث الحضاري، الوعي بالهوية، تعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية للأمة الجزائرية.
3. القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية وروح الالتزام والمبادرة.
4. القيم الاقتصادية: تنمية حب العمل، والعمل المنتج المكون للثروة.
5. القيم العالمية: تنمية الفكر العلمي، القدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، التحكم في وسائل العصرية، حقوق الإنسان، التفتح على الحضارات والثقافات العالمية.

<sup>1</sup> .جودت أحمد سعادة، منهاج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، ط7، بيروت، لبنان، 1984، ص: 81.

<sup>2</sup> .وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1995، ص: 13.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

عموما "يسعى المنهاج إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية، لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي، وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف اللغوية وإستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى"<sup>1</sup>.

### 2. الأهداف الخاصة (spéciaux objectifs):

بعد أن ذكرنا الأهداف العامة، يحسن بنا أن نذكر الأهداف الخاصة، "هذه الأهداف ترتبط بمقرر دراسي معين، أو بوحدة تدريسية وهي أهداف قصيرة الأمد تحدد بدقة، وتوضح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة مقرر معين أو من القيام بنشاط معين وتكوين صيغة الأهداف أكثر تحديدا وتخصيصا للمستوى السابق"<sup>2</sup>.

يلخص حماية الأهداف التي يراد تحقيقها في ملحق الخروج من س 1 ثانوي .ج.م.آ في

الآتي:

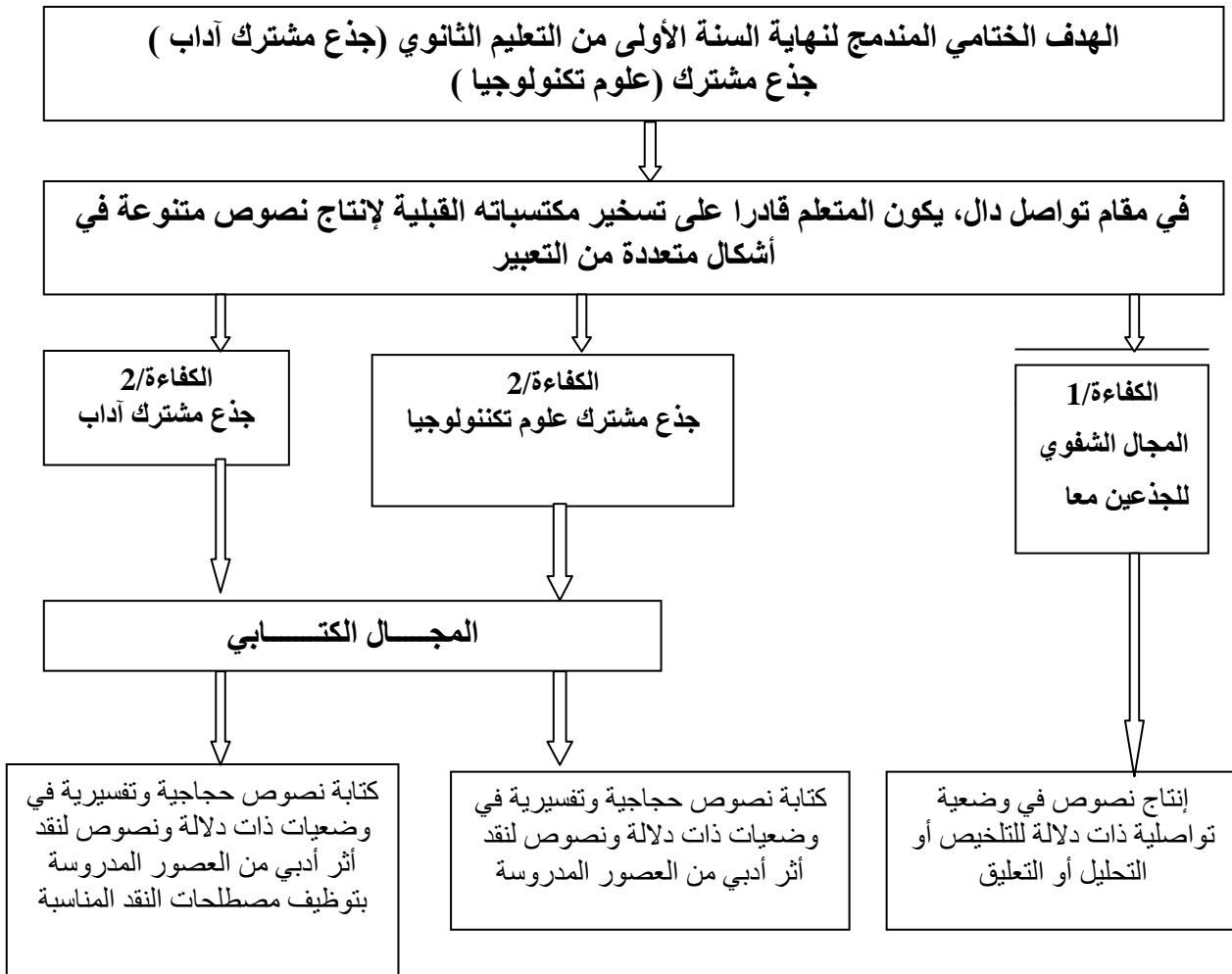
- إصدار الأحكام على النصوص المقررة.
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منظم.
- التمييز بين الصور البلاغية.
- البحث المنهجي وتفصي المسائل وإستخدام المراجع.
- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة بإعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير.
- تحديد الخصائص الفنية للنص.
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

<sup>1</sup> .وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج س 4 م، جويلية 2005، وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، ص: 04.

<sup>2</sup> محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، (د.ط)، 1984، ص: 47.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

نموذج حول الأهداف:<sup>1</sup>



### 3. الأهداف الخاصة بالعلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج:

يكتشف التلميذ الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص:

1. يحدد عوامل الإنسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها.
2. يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيد.
3. يعين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة.
4. يبين معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألف منها.
5. يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص ومؤشرات سياقية أخرى.
6. يكتشف الإتساق والإنسجام وهذه تسمى الأهداف الوسيطة المندمجة.

<sup>1</sup> كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص 12.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

ونحن في موضوعنا هذا نقوم مدى تحقيق هذه الأهداف من قبل المتعلمين، وهل يا ترى تلميذ السنة أولى يمكنه تحقيقها أم لا؟ وهل تعالج نسبة معتبرة من الجانب النظري الذي أوردناه في علم النص من الروابط الدلالية ومظاهر الإتساق والإنسجام أم لا؟

ب - من حيث المحتوى:

وردت مجموعة من التعريفات نحاول أن نقتصر على أهمها وأنفعها منها: "جملة

الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات والمهارات الأرائية والعقلية، والاتجاهات والقيم التي تتضمنها المادة التعليمية في الكتاب المدرسي"<sup>1</sup>.

يعد المحتوى العنصر المؤثر في العملية التعليمية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها لأنه

يشمل "المقررات الدراسية وموضوعات التعلم، وما يحتويه من حقائق، ومفاهيم ومبادئ أو ما يصحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية، وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها والقيم والاتجاهات التي تتميزها"<sup>2</sup>.

أيضا من المفاهيم " هو عبارة عن مجموعة التعريفات والحقائق والعلاقات والمفاهيم والقوانين والمهارات المختلفة، والاتجاهات التي تشكل مادة، والتعليم في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب يأتي في المراحل الدراسية يتم اختيارها وتنظيمها وفق معايير محددة يهدف إلى تحقيق أهداف المنهج"<sup>3</sup>.

المحتوى عموما يتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه من جملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى المنهاج.

يمكن للباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي، دراسة وصفية أو تحليلية أو

مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعية، من أجل تحديد مقاييس إنتقاء المادة بدقة يقول

"عبد الرحمان الحاج صالح" -رحمه الله-: "لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة

للتعبير عن أغراضه، بل تكيفه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية

والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاجها بعد إختياره

<sup>1</sup> . سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص: 285.

<sup>2</sup> . سعدون محمد الشاموك، هدى علي الشمري، مناهج اللغة وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 61.

<sup>3</sup> . عبد اللطيف بن حسين فرح، طرق التدريس في القرن 21، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص: 183.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

لمهنة معينة...، ثم الثروة اللغوية الواسعة هذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على مر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه شتى الدروس غير دروس العربية<sup>1</sup>.  
يبين لنا "عبد الرحمان الحاج صالح": إن المتعلم لا يحتاج إلى كل الألفاظ التي يتعلمها، وإنما ينتقي منها ما يحتاجه لتلبيه أغراضه الاجتماعية أو الفنية أو الحضارية، أما اللغة التقنية يتحصل عليها من خلال مسيرته الثقافية في حياته الاجتماعية وفي باقي الدروس غير دروس اللغة ولا يحتاج فيها إلى معلم.

### 1. أصناف المحتوى التعليمي:

إن المحتوى التعليمي قد يختلف من حيث الطبيعة وقد يأخذ صورا مختلفة نحو: صورة مهارة ومعلومة وأمر وجداني، ويمكن تقسيم المحتوى إلى ثلاثة أصناف أساسية هي: "المحتوى المعلوماتي، المحتوى المهاري، المحتوى الوجداني"<sup>2</sup>، ولتوضيح ذلك يمكن أن نمثل - المحتوى المعلوماتي: بعدد سور القرآن 114 سورة، وعدد الصلوات في اليوم خمس صلوات، - والمحتوى المهاري مثل: تعلم الميكانيك، الفروسية، - والوجداني مثل: ( قيمة إيثار الآخرين على النفس)، "حيث تسعى جل المنظومات التربوية إلى تنميتها في وجدان الطلاب، ولهذا المحتوى مكونات متعددة أبرزها الميول والتقدير أو ما يعرف بالتذوق"<sup>3</sup>.

### 2. أهمية المحتوى التعليمي:

يقوم مقام العمود الفقري من جسم الإنسان، كونه المرشد والموجه إلى ما تسعى إليه المنظومة التربوية من ترسيخ المعلومات والمهارات والميول والاتجاهات، وقد عده علماء التدريس أحد المسارات والإجراءات المهمة في الأدبيات التربوية لإسهامها في تحديده<sup>4</sup>.  
وبالعودة إلى موضوعنا المقترح، وكون المحتوى التعليمي يتمثل في المعارف والمعلومات المجسدة في النصوص من خلال بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، إذ إن محتوى الكتاب تغير نسبيا وتم تخفيفه مواكبا ومتماهيا مع المعطيات الجديدة.

<sup>1</sup> . بشير إبرير إبراهيم، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، 2007، ص.ص:08، 09.

<sup>2</sup> . حسن حسين زيتون، تصميم التدريس، رؤية منظومية، مج 1، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط2، المملكة العربية السعودية، 2001، ص: 108.

<sup>3</sup> . المرجع نفسه، ص: 123-125. بتصرف .

<sup>4</sup> . المرجع نفسه، ص: 31.



## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

وبالنسبة للمنهاج التربوي المخصص للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك -آداب- في نشاط الروابط الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه عبر عن علاقات، تشير إلى مجموعة من الإمكانيات التي تربط بين شيئين من هذا الربط يتم من خلال علاقات معنوية، بحيث على الأستاذ دارس النص أن يُعرف تلاميذه بعناصر الإتساق والإنسجام والوسائل والآليات من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب، وقدرة التلاميذ على فهم الروابط ودورها وتوظيفها في النصوص"<sup>1</sup>.

إن اختيار المادة يشمل الدروس، وهذه الدروس تشمل مجموعة من النصوص التي تتوفر على مجموعة من الروابط النصية، ونوع الأمثلة المساعدة على إستيعاب هذه الدروس وليس غريبا أن تكون هذه الدراسة بمثابة منهج لساني جديد يبحث على أهم مواطن الجمال داخل النصوص، ولذلك إقترح منهاج السنة الأولى جذع مشترك -آداب- موضوعات في الإتساق والإنسجام ودور الروابط فيهما، تناول من خلال نصوص القراءة أي النص التواصلية، كما يراعي المنهاج تنمية معارف التلميذ وتمكينه من فهم جل النصوص التي تحتوي على مظاهر الإتساق والإنسجام، وتمكنه من مناقشة وتفحص هذه المظاهر وتحديد بنائها، بالإضافة إلى إعتقاد طرائق مرنة ومتكيفة مع هذا النشاط داخل القسم.

### 3. دراسة المدونة:

يعد الكتاب المدرسي الوعاء الذي تقدم فيه المادة المدرسية للمعلم، ومن هذا المنطلق سنحاول تحليل ووصف المدونة:

#### أ- تحليل المدونة المقترحة:

- 1- تعريف الكتاب المدرسي:** يعرف الكتاب المدرسي بأنه الوعاء الذي يحتوي على خبرات غير مباشرة أي؛ على شكل مكتوب أو رسوم أو مصدر وتلك الخبرات تسهم في جعل المتعلم قادرا على بلوغ أهداف المنهج المحدد سابقا.
- 2- تأليف الكتاب المدرسي:** يجب أن يكون التأليف جماعيا أي يشترك في تأليفه مجموعة من ذوي التخصصات المختلفة، ومعنى ذلك أن يشارك في تأليفه متخصصون في المادة الدراسية، وفي طرائق التدريس وفي الوسائل التعليمية واللغة والإخراج.

<sup>1</sup> . مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج س 2 .ج.م.آ، ص.ص: 11، 12 . بتصرف .

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

3- محتويات الكتاب المدرسي: يجب على مادة الكتاب المدرسي أو محتواه أن يفي باحتياجات ثلاثة هي:

- يجب أن يحتوي على ما هو أساسي بالنسبة للموضوع الذي يعالجه.
- يجب أن يسهم في تربية التلميذ وتعلمه.
- يجب أن يساعد التلاميذ على فهم العالم من حولهم وتوجههم للحياة التعليمية.

4- إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه: بما أن الكتاب المدرسي ترجمة للمنهاج التربوي، فهو يحتوي على مقدمة تشتمل على خلفية لطبيعة المادة التعليمية التي تتلاءم والكفاءات المراد تحقيقها، فيتم اختيارها وفق معايير محددة، فقد قال: "محمد محمود الخوالدة" بشكل "إخراج الكتاب التعليمي وإنتاجه: يعد عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤثرات الحسية والبصرية المتصلة بالرسوم والأشكال والخط واللون والصور والجداول والرموز، وغير ذلك من أمور تمثل دورا في لفت انتباه المتعلم و شد اهتمامه للمادة التعليمية"<sup>1</sup>.

5- أسباب اختيار هذا الكتاب في هذه الدراسة: من الأسباب التي جعلتنا نختار هذا الكتاب ميدانا لهذه الدراسة:

- معرفة فاعليته في إحداث النتائج التحصيلية في تعميق المملكة اللغوية المطلوبة.
- معرفة مدى تطابق محتويات وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- تحسين صلاحية الكتاب التقويمية من حيث مطابقة المنهاج المدرسي.

### ب- وصف المدونة:

العنوان: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك - آداب-

المؤلف: حسين شلوف (مفتش التربية والتكوين)، حسن تليلا ني (أستاذ بالتعليم الثانوي)، محمد القروي (أستاذ بالتعليم الثانوي).

دار الطبع: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الطبع والمعتمدة في المذكرة ( 2011/2012 ) عدد الصفحات: 222 صفحة.

<sup>1</sup> محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج المدرسية، مرجع سابق، ص: 314.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي وثيقة تعليمية، مطبوعة تحتوي على برنامج وزارة التربية الوطنية تهدف إلى تحقيق الكفاءات المحددة للمتمدرسين في هذا المستوى.

صدر هذا الكتاب عن الديوان المدرسي للمطبوعات الرسمية (O.N.P.S)، ونشر في سنة (2012/2011) في جزء واحد متوسط الحجم يبلغ عدد صفحاته 222 صفحة.

### ملاحظات:

1. تتبعنا المدونة من طبعة 2010/2009 إلى 2017/2016.
  2. اخترنا هنا ذكر طبعة 2012/2011 لأننا شرعنا في البحث منذ تسجيلنا في الدكتوراه 2013/2012.
  3. رصدنا الأخطاء الموجودة في طبعة 2017/2016 ودونهاها في الملاحق لأنها آخر طبعة، مع العلم عند تفحصنا للطبعات السابقة وجدنا أخطاء كثيرة ولكننا اكتفينا بآخر طبعة.
- ج- مضايمين الكتاب:

1. المقدمة: تقدم مقدمات الكتاب المدرسي عموماً توجيهات لتوضيح الهدف من تدريس المادة وترسم الأطر التي يجب التزامها، من خلال مقرراتها التي سطرته الوزارة بناء على معالم وغايات معينة كون الكتب المقررة هي الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الغايات.
2. وحدات الكتاب المدرسي: يتضمن الكتاب وحدات رتبت حسب إخراج الكتاب كما يلي:  
النص الأدبي ولتواصلني، قواعد اللغة، عروض وبلاغة، نقد أدبي، مطالعة موجهة.
3. التعريف بالمدونة: كتاب أولى ثانوي جذع مشترك -آداب- طوله 22 سم وعرضه 14.8 سم وسمكه 1.5 سم، نصوصه يغلب عليها الطابع النثري لا الشعري، وجل مواضعه تتناول قضايا دينية واجتماعية، وبالنسبة للنصوص منها ما هو من تأليف كتاب جزائريين وكتاب عرب، وقد أوردنا أمثلة على ذلك في الفصل الثاني والثالث، مع العلم بأن نصيب الكتاب والشعراء الجزائريين كان ضئيلاً جداً.
4. وصف الغلاف: كتاب ذو غلاف سميك، الصفحة الأمامية منه بيضاء مؤطرة بالزهري في وسطها عنوان الكتاب، وتحت العنوان المستوى بالحروف، وفي الأسفل نجد التأليف والإشراف، أما الصفحة الخلفية فهي بيضاء اللون وكتب عليها السنة والتاريخ ورقم الإيداع القانوني والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في الترتيب، أما صفحات الكتاب فهي بيضاء وعادية، عنوان

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

الباب وسط الصفحة ثم يليه في الصفحة الموالية عنوان الدرس اللغوي والعروض بخط أحمر...، ثم يليه التساؤل بخط أسود ومن ثم يأتي بخط أسود وصغير الحجم.

### 3- وصف التقديم:

#### تتضمن مقدمة الكتاب:

\* إن الكتاب موجه للسنة الأولى ثانوي.

\* الكتاب مطابق للبرنامج الذي أقرته وزارته التربوية الوطنية للمرحلة الثانوية.

\* الكتاب يعتمد على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

\* الهدف من الكتاب ترك المجال للتلميذ فرصة الاكتشاف والاستنباط.

\* يدرّب التلميذ على التفاعل مع المنتج الأدبي الذي يدرسه.

\* إقدار التلاميذ على فهم اللون البلاغي المدروس وتذوقه.

\* الصفحة التي تلي التقديم تتضمن في خطواته دراسة نص أدبي.

### 4- وصف محتوى المدونة: يتكون هذا الكتاب من ثلاثة أقسام، فالقسم الأول يحتوي على

الموضوعات الأدبية والنحوية والصرفية، أما القسم الثاني فيعالج الموضوعات البلاغية، وأما القسم الثالث فقد تضمن إمامة عروضية موجزة وقواعد العروض، وكل قسم يتضمن تمارين

تطبيقية تدرب التلاميذ على الاستنباط والاستكشاف، وسنركز في هذه الدراسة على:

- أتفحص مظهري الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص، مع العلم أن الوقت المخصص

لدراسة اللغة العربية عموماً خمس ساعات في الأسبوع، وبالنسبة للوقت المخصص لهذين

المظهرين لا يتجاوز 15 دقيقة في كل درس، ويجدر بنا أن نذكر الدروس التي ورد فيها هذان

المظهران حسب ما ورد في المدونة.

1- في النص الأدبي (في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب) النص للشاعر

زهير بن أبي سلمى بن ربيعة بن رابع، في ص 18 كتاب التلميذ.

- أتفحص مظاهر الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص: حيث طرحت الأسئلة الآتية: ما

الصيغة الصرفية المشتركة بين التعبير (لنعم السيدان)، وتعبير (تداركت ما)؟ ما أثر هذه

الصيغة في معنى البيتين؟ ما أثر قول الشاعر (وقد قلتما على لعتر) "فأصبحتما"؟ أذكر ما

يربط بين معاني البيت الثالث والرابع والخامس؟

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

- عد إلى النص، وعين الروابط التي وظفها الشاعر في بناء النص - ما أثر هذه الروابط التي عبر عنها الشاعر؟.

2- ورد في ص 40 من كتاب التلميذ العنصر الخاص بتفحص مظاهر الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص التابع لدرس النص الأدبي "الفروسية" (عنتر بن شداد العبيسي)، حيث كانت الأسئلة:

- ما أثر الشرط في مطلع القصيدة على ترابط أبياتها السنة الأولى؟

- ما علاقة قول الشاعر (يقول لك الطيب)، التعبير (ما قاسى النزاعا)؟ - ما أثر الفعل "كان" على ما عرض الشاعر من وقائع؟ بم يرتبط مطلع القصيدة بخاتمتها؟ في القصيدة نبرة حماسية ما دلالة هذه النبرة على نفسية الشاعر؟ وما أثر هذه النبرة في انسجام المعاني؟

3 - ورد ذكر مظاهر الإتساق والإنسجام في ص 60.

- أتفحص مظاهر الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص دون أسئلة على غرار بقية الأنشطة للنص الأدبي "وصف البرق والمطر" لـ"عبيد بن الأبرص" شاعر من بني أسد من مصر.

4- ورد ذكر الإتساق والإنسجام في ص 91.

- أتفحص مظاهر الإتساق والإنسجام في تراكيب فقرات النص التابع للنص الأدبي "تقوى الله والإحسان إلى الآخرين" لـ"عبدة بن الطيب". والطيب اسمه يزيد بن عمرو شاعر مخضرم، وفي هذه الصفحة لم تذكر الأسئلة على غرار ما سبقها حيث يطالب التلميذ بالإجابة فحسب.

5- ورد الإتساق والإنسجام في ص 101 على الشكل الآتي:

- أتفحص مظاهر الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص.

- ما أثر الفعل "عجبت" على المعاني التي تلييه؟

- تكرر حرف "الواو" في بناء القصيدة، حدد معانيه، أثره في ترابط المعاني وما علاقة عبارة قضي يوم بدر العبارة فأمسوا وقود النار؟

- تنقسم القصيدة إلى وحدات مشهدية من معركة بدر، حدد هذه المشاهد والروابط بينها؟

- ما العلاقة التي تربط البيت الأول بالبيت الأخير وما أثر هذه العلاقة على معاني النص؟

- هذه الأسئلة تابعة للنص الأدبي "من شعر النضال والصراع" لـ"كعب بن مالك".

وهو كعب بن مالك من بني سلمة من الخزرج" ولد في يثرب.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

6- ورد ذكر الاتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص دون أسئلة التابعة للنص الأدبي فتح مكة "حسان بن ثابت"، وهو أبو الوليد حسان بن ثابت الأنصاري الخزرجي - أشهر شعراء الرسول - صلى الله عليه وسلم - توفي سنة 50هـ في خلافة معاوية.

7- ورد في ص 130 كما يلي:

- أتفحص مظاهر الاتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص:

- ما علاقة الضمير المتصل في "منيه" الموجود بالبيت الأخير بمطلع القصيدة، وما أثرهما في بناء النص؟

- تكرر حرف ثم في بعض الأبيات ما هذا التكرار؟

- حدد الأبيات التي ذكر فيها -الله- عز وجل، وبين معاني النص حول لفظ الجلالة، التابع للنص الأدبي "من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء" النابغة الجعدي" شاعر مخضرم فصيح مطوع.

8- ورد في مظاهر الاتساق والإنسجام في ص 153 على النحو الآتي:

- أتفحص مظاهر الاتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص:

- تكرر النفي في البيتين الأول والثاني ما أثر ذلك على المعنى؟

- تكرر حرف "إلى" في البيتين الثالث والرابع ما دلالة هذا التكرار؟

- على من يعود ضمير الغائب "هم" من البيت الرابع إلى الأخير؟ وما مفاده؟.

- بين دلالة أسماء التفصيل في الأبيات الأخيرة على معاني النص.

- في الأبيات الخمسة الأخيرة إرتباط السابق من الأشرطة الأولى بمقابلها من الأشرطة؟

- بم تفسر هذا الارتباط وما أدواته؟

الأسئلة تابعة للنص الأدبي "في مدح الهاشميين" لـ"الكميت بن زيد" من الشعراء

المتشيعين لبني هاشم، ويعود له الفضل في أنه أول من بدأ السجال السياسي في تاريخ الشعر العربي، وأول من تبنى الحجاج الشعري.

9- وردت في ص 168 كما يلي:

- أتفحص مظاهر الاتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص:

- ما هو رابط اللفظين الذين يربطان البيت الأول بالثاني؟

- علام يعود ضمير "الهاء" في البيت الثالث والرابع ماذا تستنتج؟

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

- ما دور الصيغ الشرطية في البيتين السادس والسابع والثامن؟
- ما أثر الضمير "هن" على البيتين التاسع والعاشر من حيث المعنى؟
- حدد بعض مظاهر إنسجام معاني النص؟
- الأسئلة التابعة للنص الأدبي.
- من القول العفيف "جميل العذري" هو جميل بن عبد الله بن معمر العذري، وكنيته "أبو عمر" وصاحب الغزل العفيف الرصين، اشتهر بحب بثينة ابنة عمه توفي سنة 825 هـ.
- 10- وردت مظاهر الاتساق والإنسجام في ص 191 على هذا النحو:
- أتفحص مظاهر الاتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص كما يلي:
- للنص مدلول ظاهر وآخر.... أذكرهما.
- من البيت الثالث إلى البيت الثاني عشر، ساد ضمير مشترك حدد أذكر عائدته، وما أثر هذا الضمير على معاني الأبيات؟
- علام يعود الضمير في الفعل "يوصون"؟
- ما أثر هذه الروابط على المعاني؟
- علام إنبنى النص على الدلالة أم على الشكل؟ إدم إجابتك بأمثلة من النص؟
- هذه الأسئلة تابعة للنص الأدبي "من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل والأخطل هو الشاعر المقوال غياث بن غوث التغلي، كنيته أبو مالك ولقبه الأخطل أحد شعراء النقائض ولد سنة 20 هـ - توفي سنة 96 هـ .
- 11- وردت مظاهر الاتساق والإنسجام في ص 206.
- أتفحص مظاهر الاتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص - دون أسئلة - التابع للنص الأدبي "توجيهات إلى الكتاب - عبد الحميد الكاتب- وهو عبد الحميد بن يحيى بن سعيد كان أبوه مولي لبني عامر بن لؤي فارس الأصل، ضرب به المثل في بلاغة إنشاء الرسائل حتى قتل"، فتحت الرسائل ب"عبد الحميد" وختمت ب"ابن العميد"، قتل مع الخليفة مروان في معركة بوسر على يد جيوش بني العباس، حيث كان وفيًا للخليفة إلى أن لفظ أنفاسه الأخيرة.
- يمكن تصور التوزيع لأنه يحمل في كل الأنشطة.
- إننا بقراءة أولية للمواضيع المختارة لهذه السنة س 1 ج.م.آ. وجدناها كثيفة مما يبعث الطمأنينة في نفوسنا، كونها تغطي جميع حاجات المتعلم، لكننا إذا أمعنا النظر في هذه

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

- المضامين والمحتويات نظرة متأنية فاحصة نقف على نقص، وخطأ، وعدم ترتيب، وعدم تدرج في إعطاء المعلومة بما يتناسب والمستوى الدراسي، كما تم إغفال مواضيع كثيرة للمتعلم في مسيس الحاجة إليها يمكن ذكرها.
- المحتوى بمواصفته لم يتناول شخصيات يعدون قدوات في حياة البشرية، كالحديث عن الأنبياء ومعجزاتهم وعن الخلفاء الراشدين -رضوان الله عليهم- خاصة تلك الخطب الرائعة لسيدنا -أبي بكر وعمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب-، وخيرة الكتاب الجزائريين القدامى والمعاصرين.
- أغفلت النصوص التي تمجد الوطن وتنهو بدور الشهداء، ولم نجد أثرا لمفدي زكرياء أو محمد العيد آل خليفة أو غيرهم.
- تفتقر النصوص المقترحة إلى تعريف التلميذ الجزائري بحضارته وتضحيات شعبه مثل ثورة نوفمبر وغيرها.
- إفتقار النصوص المقترحة من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، ونؤكد على جعلنا منطلقات لدراسة مذهري الإتساق والإنسجام على ضوء التدريس بالكفاءات.
- تعدد الأنشطة وكثرة المعلومات مما يؤدي إلى النسيان...، فلا يعقل في ساعة أو ساعتين أن يتناول المتعلم ذلك الكم من المعلومات وتنوعها، ويطبق المقاربة النصية على ضوء التدريس بالكفاءات.
- الوقت المخصص لتفحص مظاهر الإتساق والإنسجام غير كاف تماما.
- الدروس غير كافية ولا نجد أثرا للأحكام والقواعد التي يستند عليها الأستاذ والطلاب التي من خلالها يتوصل إلى الإجابة عن الأسئلة.
- المتعلم في حاجة إلى التنويع بين النصوص الإخبارية والنصوص التشويقية التي تحمل جانبا من الفكاهاة حتى يخرج من جو الملل والانضباط إلى جو الاستمتاع وحب المادة حتى ولو كان في مرحلة فترة المراهقة التي تتطلب نوعا من الأريحية وتبادل الأفكار ووالآراء، فلا نكاد نجد نسا يعالج ظاهرة العنف المدرسي أو التكنولوجيا المعاصرة إلا نادرا، فلماذا يا ترى؟
- ج - من حيث الطرائق: الطريقة: (METHODE)
- يلح المنهاج على ضرورة إختيار الطرائق الفعالة والناجحة التي تسهم في بلوغ الأهداف المرجوة وللوقف عند معنى الطريقة نورد عدة تعاريف ومفاهيم لأهم الباحثين في هذا المجال.



## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

"هي مجموعة من المراحل والخطوات الإجرائية والوضعية التي يمكن توظيفها قصد الوصول إلى أهداف معينة تم تسطيرها من قبل"<sup>1</sup>.

وتعرف أيضا على أنها: "إحدى أركان المنهاج الأساسية، ولا يمكن تحقيق الأهداف والمحتوى من دون طرائق التدريس، وإذا كان (المحتوى والطريقة) يمثلان شقين متلازمين متكاملين للمنهاج لا يمكن فصل أي منهما عن الآخر، فإن أي تغيير في المحتوى يتبعه تغيير في الطريقة"<sup>2</sup>.

كما يرى الباحثون على أنه: "ينبغي أن ينظر إليها على أساس أنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته، والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة التعليمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال التعليمي"<sup>3</sup>. وبدورها تعد إجراءات يتبعها المعلم، فلا غنن له عنها.

وهناك تعاريف كثيرة جدا منها: "فهي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة"<sup>4</sup>.

مع تنوع الطرائق وتعددتها، ومن أجل إنجاز درس من الدروس يجب على المعلم أن يكون على اطلاع واسع في هذا الشأن، كونه المسؤول الأول عن الذي يجري داخل حجرة الدرس، لأنه المؤهل تربويا وعلميا، والحامل للمواصفات التربوية والنفسية، والاجتماعية والفعالية، وهذا ما يطالب به أهل الاختصاص في هذا الشأن.

بعد هذه البسطة الموجزة بالعودة إلى موضوعنا، وكما هو معلوم أن للتدريس عدة طرائق وليس هناك طريقة من هذه الطرائق صالحة لكل الأحوال، بل هناك عدة عوامل تحدد متى تكون طريقة ما أكثر مناسبة من غيرها، ومهما يكن من أمر فإن الالتزام بطريقة واحدة في جميع النشاطات يجعلها رتيبة تنعكس آثارها سلبيا على المتعلمين بالخمول والكسل والملل والكلل، وإذا كانت المقاربة بالكفاءات توصي باعتماد التنوع في طرائق التدريس وتجعل من

<sup>1</sup> بشير إبرير وآخرون معه، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ص: 85.

<sup>2</sup> كوثر جميل فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة وشعيرات أخرى المحتوى والطريقة، مجلة منتدى الأستاذ، قسنطينة، الجزائر، عدد 01، أبريل 2005، ص: 55.

<sup>3</sup> حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، طو، القاهرة، مصر، ص: 20.

<sup>4</sup> أحمد حسين اللقاني، فاعرة حسن محمد، التدريس الفعال، عالم الكتب، طو، القاهرة، مصر، 1995، ص: 39.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

- المتعلم المحور الرئيس في تفعيل النشاطات، فإن هذا المبدأ يزداد أهمية في هذه السنة، حيث يكون المتعلم قد حصل على مكتسبات تسمح له بأن يتوصل بنفسه إلى ارتباط الأحكام من الدرس، إذ أن هذه الطرائق تشترط جملة من المزايا أهمها:
- التأكيد على أهمية موضوع الدرس.
  - ربط التعلم بالعمل حيث إن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم.
  - اطلاع المتعلمين على النتائج المباشرة من وراء تحقيق أهداف التعليمية للموقف التعليمي.
  - فسح المجال للتلاميذ للقيام بأعمال بأنفسهم.
  - توظيف أمثلة في النصوص المختارة، وتطبيق ظاهرتي الإتساق والإنسجام واستخراج مختلف الروابط التي أسهمت في تماسك النصوص.
- ومنه فإن المتعلم يحتل مركز الثقل، بينما الأستاذ يتولى مسؤولية التوجيه والإرشاد والتعديل وحتى يكون في مستوى هذه المسؤولية، ووجب عليه التحكم في طرائق اكتساب المعارف وهذه الطرائق تتفاضل فيما بينها تبعاً لما تحققه من أغراض.
- وبالعودة دائماً إلى موضوعنا وأهدافه لا بد أن تسير هذه الطرائق في سبيل الغاية المماثلة المتعلم على معرفة كيفية استخراج الروابط من النصوص، ويكون تداركاً لمعانيها وحروفها وكيفية التطبيق عليها والإتساق والإنسجام منذ البداية يكشفان أو يشيران إلى مجموعة من الإمكانيات من خلال علاقات معنوية والتماسك الشديد بين أجزاء النص. بالإضافة إلى أن هناك وضعيات واستراتيجيات تسمح للتلميذ باكتساب وفهم درس الإتساق والإنسجام وقوام هذه الاستراتيجيات هو:
- أن يوضع المتعلم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية لهذه النشاطات (حل التمارين ونصوص تتوفر فيها الروابط الدلالية).
  - حل المشكل المطروح وهو حل هذا التمرين أو تفحص مظاهر الإتساق والإنسجام ومناقشتها.
  - تقليص حضور المدرس وتدخله.
  - مراقبة النتائج النهائي للمتعلم.
- مثال: تحرير جملة تتكون من جمل محكمة البناء صحيحة التأليف ترتبط فيما بينها، وعند تحريرها يستخرج أهم الروابط الموجودة فيها، وتحديد معانيها والكشف عما فيها من مظاهر إتساقية وإنسجامية.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

### - عرض المشكلة:

حيث يعرض على التلميذ هذه النصوص وهو مجبر على حلها.

- مرحلة التهيؤ وفيها يكتب هذه النصوص على كراس وبعد قراءة التلميذ هذه النصوص تتبادر إلى ذهنه جملة من الأسئلة وهي: ما العلاقة التي بنت هذه الأبيات وهذا النص؟، ما الأدوات والروابط الموجودة فيه؟، ما أثرها على معاني النص؟

- كيف يتحقق الإتساق والإنسجام في هذا النص؟

- وبعد ذلك يتفحص مظاهر الإتساق والإنسجام الموجودة في تركيب فقرات النص.

### - مرحلة التقويم:

يتم فيها مقارنة النتائج التي توصل إليها.

- الطرائق المستعملة في التعليم قديما وحديثا:

- تنقسم إلى ثلاث مجموعات وهي:

أ- طرائق قائمة على جهد المعلم:

1- الطريقة الإلقائية.

2- الطريقة القياسية.

ب- طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاطه:

1- الطريقة الاستقرائية.

2- طريقة النقد الأدبي.

3- طريقة الاكتشاف.

4- الطريقة الاستجوابية.

ج - طرائق قائمة على نشاط المتعلم:

1- طريقة النشاط.

2- طريقة حل المشكلات.

وبما أن الروابط الدلالية ومظاهر الإتساق والإنسجام تتقاطع مع النحو والبلاغة يجدر

بنا أن نعرض على ثلاثة طرائق:

1- الطريقة القياسية: "هذه الطريقة تقدم أساسا على مبدأ الانطلاق في الدرس بعرض القاعدة

على المتعلمين أولا، ثم تليها مرحلة عرض الأمثلة والشواهد لتوضيحها وتعزيز أثرها في أذهان

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

المتعلمين، ثم تأتي المرحلة الثالثة التي تتضمن تطبيقات تدريبية من خلال أمثلة مشابهة<sup>1</sup>، ومماثلة لأمثلة الدرس والغاية منها ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين، غير أن هذه الطريقة تلقينية بحتة تتركز على البعد الشكلي للغة، وتهمل بعدها الوظيفي من حيث الإستعمال الفعلي لها، وتكرس آلية الحفظ وهذا يتنافى مع أجديات العملية التعليمية الحديثة التي ترى ضرورة التدرج في إكتساب المعارف والمهارات اللغوية.

**2- الطريقة الإستباطية:** " بسبب سلبية الطريقة السابقة إقترحت الطريقة الاستباطية أو الاستقرائية التي تعتمد في تقديم الدرس على المراحل الآتية: -المقدمة، -العرض -إستباط القاعدة -التطبيق- مما يؤخذ على هذه الطريقة إعتماؤها على جمل متبورة ومعزولة عن مجالات إستعمالها الحقيقية، إذ لا رابط لفظي ولا فكري بينها، تستخدم كوسيلة الإستبطان القاعدة المراد تلقينها دون اعتبار المناسبة القول"<sup>2</sup>.

**3- طريقة النصوص المتكاملة:** تعتمد هذه الطريقة على إختيار النصوص كمناطق في تعليم أي نشاط، ومن مزاياها جمعها بين مختلف المهارات اللغوية، الفهم والقراءة والتعبير الشفوي، ومن ثم يمكن أن يتم المزج بين الشكل اللغوي والوظيفة اللغوية إمزاجا طبيعيا يسهل عملية الفهم وترسيخ المعلومة والأساليب والأنماط اللغوية.

ولكي يحقق النص المختار الأهداف المرجوة يشترط بعض التربويين معايير علمية وتربوية منها:

- 1- "أن يكون النص متكاملًا يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس.
- 2- أن تدرس الأحكام والقواعد في هذه الطريقة على شكل ظواهر لغوية.
- 3- أن يعتمد على الوسائل التعليمية المتنوعة (الحسية والبصرية).
- 4- أن يكون النص بمستوى لغوي في متناول فهم المتعلمين، ويلائم مستواهم العقلي والنفسي.
- 5- أن يرتبط بحياتهم ودائرة اهتمامهم.
- 6- أن يعتمد على التنوع في النصوص (سرديّة، حوارية)<sup>3</sup>.

وتتمثل خطوات هذه الطريقة فيما يلي:

- قراءة النص قراءة جيدة.

<sup>1</sup> . سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، مرجع سابق، ص: 222 . بتصرف .

<sup>2</sup> . سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، مرجع سابق، ص : 222

<sup>3</sup> . زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، (د.ط)، الإسكندرية، (د.ت)، ص : 238 .

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

- مناقشة المعنى العام للنص.

- الإنطلاق في إستخراج الأمثلة (عن طريق أسئلة موجهة).

- مناقشة الأمثلة والبنوي اللغوية المراد دراستها.

- إستخراج القاعدة النحوية والإتيان بأمثلة مشابهة.

- إجراء تطبيقات وتدرجات ترسيخية شاملة.

بالعودة إلى موضوعنا وإلى الطريقة التي تستخدم في تقديم الأنشطة حسب ما ورد في

دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي، عند تصفحنا للمناهج ودليل

الأستاذ لهذا المستوى وجدنا أن التدريس ينطلق من النص.

لأن هدف القائمين على المنهاج يحرصون على جعل المتعلم يربط بين البلاغة وجمالية

التلقي، "فعلى البلاغة يتوقف وجود الذائقة والتذوق الجمالي للنص". كذلك تبيين للمتعلم أن يدرك

أن الانطلاق من النص في درس البلاغة (كونها تتقاطع مع الإتساق والإنسجام)<sup>1</sup>، هو المظهر

الطبيعي لوظيفة البلاغة، حيث يرى المظاهر الجمالية حية فيتفاعل معها وهذا ما يبعده عن

الدرس الجاف المنفصل عن السياق الكلي للنص.

### 4. كيفية التقديم أو التدريس في المرحلة الثانوية إستنادا إلى المقاربة بالكفاءات:

ينطلق من النص متبعا الخطوات الآتية:

1- "يبدأ الأستاذ درسه بتمهيد يكون موافقا للدرس الذي يريد تقديمه عن طريق أمثلة لها علاقة

بالتدريس، الهدف منها الربط بين الدرس الجديد أو الكشف عن التعابير الواردة في النص ذات

علاقة بالدرس الجديد (عد إلى الدرس ولاحظ).

2- تحديد أرضية بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدرس السابق أو بما سبق أن تعلمه

التلميذ حول موضوع الدرس الجديد (تعلمه).

3- الموازنة أو الربط في هذه المرحلة تناقش التعابير المستخرجة من النص، وتحلل وتشمل

الموازنة طريقة التعبير المباشرة وغير المباشرة، والفرق بينهما وبيان أثر كل منها على المتلقي

مع تحديد نوعية الأثر واتجاهه إلى القلب أو العقل<sup>2</sup>.

وهل هدف التعبير التجميل أو الإقناع أو التوضيح، وهل المبدع أوجز أو جرد؟

<sup>1</sup> دليل أستاذ اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 21.

<sup>2</sup> منهاج مادة اللغة العربية ج.م.آ، مرجع سابق، ص.ص: 07، 08.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

إلى غير ذلك من الجوانب التي تجعل الدرس صانعا للذوق قبل كل شيء حتى يقبل الأستاذ بتلاميذه إلى إستنباط أحكام الخلاصة.

### ملاحظة:

تم إستبدال مصطلح "التطبيق" بمصطلح إحكام موارد المتعلم وضبطها، لأن الأمر يتعلق في المقاربة بالكفاءات ببناء موارد المتعلم هذه الموارد تشكل رصيد الكفاءات التي تسعى نشاطات اللغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتعلم، ومراعاة الضبط والأحكام من شأنها أن تعزز أهداف الكفاءة.

وعموما بالنسبة لطريقة تدريس الأدب والنصوص جاءت جملة كما يلي:<sup>1</sup>

1- التعرف على صاحب النص.

2- تقديم موضوع النص.

3- اثري، رصيدي، اللغوي.

4- كشف معطيات النص.

5- مناقش معطيات النص.

6- أحدد بناء النص .

7- أتصفح الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص.

8- أجمل القول في تقدير النص.

ونحن نتحدث عن الطريقة وأنواعها لا مناص لنا أن نذكر أنواع طرائق التدريس

بالكفاءات لأن لها علاقة بموضوعنا، وما زالت منظومتنا التربوية تدرس المواد على ضوئها.

4. طرائق التدريس بالكفاءات: ( Methode de competence pedagogiques ): من أهم هذه

الطرائق:

أ. طريقة المناقشة: ( Methode de dexussion ): "طريقة يكون فيها المدرس والمتعلمون في

موقف إيجابي، حيث يتم طرح الموضوع من قبل المعلم، ويقوم المتعلمون بتبادل الآراء فيما

بينهم، وهذه الطريقة تشجعهم وتخلق فيهم الدافعية وأسلوب الديمقراطية"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> . مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب، مرجع سابق،

ص:ص: 16، 17.

<sup>2</sup> . ردينة عثمان الأحمد، حزام عثمان يوسف، طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة)، دار المنهاج، ط 1، عمان، 2005،

ص: 68.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

- ب. طريقة التعليم الذاتي: ( Methode d'auto apprentissage ) : "هو النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية قدراته بما يحقق شخصية متكاملة"<sup>1</sup>.
- ج. طريقة الاستقصاء: ( Methode de enquête ) : تتم هذه الطريقة عبر أربع مراحل أساسية تتمثل في تقديم المشكلة المراد دراستها، ثم جمع المعلومات حولها، والتحقق منها ثم تنظيم هذه المعلومات وتفسيرها.
- د. طريقة التعلم باللعب: ( Apprendre à jouer ) : "هي استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال، وتوسيع أفاقهم المعرفية"<sup>2</sup>.
- هـ. التعليم التعاوني: ( Education coopérative ) : "تتمحور هذه الطريقة حول الطالب حيث يعمل الطالب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف علمي مشترك"<sup>3</sup>.
- و. طريقة التعلم النشط: ( Methode d'apprentissage actif ) : طريقة تجعل المتعلمين يفكرون فيما يتعلمون من مواد المحتوى المعرفي المقرر لهم.
- ز. الطريقة الحوارية: ( method de discussion ) : "هذه الطريقة يشترك فيها المعلم والمتعلم بمختلف الوسائل التعليمية في تحضير وتنظيم المادة التعليمية"<sup>4</sup>.
6. العناصر الأساسية للكفاءة:

العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة هي:

1. يجب على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات أو معارف.
2. تترجم الكفاءة تحقيق نشاط قابل للملاحظة.
3. يمكن أن تطبق الكفاءة في سياقات مختلفة منها الاجتماعية أو الشخصية أو المهنية<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> . عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة، عمان، ط1، 2009، ص: 214.

<sup>2</sup> . عبد الله بن خميس أبو سعدي وسليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم ونظريات)، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص: 623.

<sup>3</sup> . غسان يوسف قطيط وآخرون، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، ط1، عمان، 2009، ص: 84.

<sup>4</sup> . عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، مرجع سابق، ص: 246.

<sup>5</sup> . أحمد حبيبي يوسف فيلاي، دليل الأستاذ (اللغة العربية من التعليم المتوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص: 07.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

### 7. مؤشر الكفاءة:

"هو المعيار أو العلامة الدالة على حدوث تغيير في سلوك المتعلم، يعد مؤشر الكفاءة مقياسا للسلوكيات المؤداة من قبل المتعلم في الكفاءات المكتسبة، من إبراز مقدار التغيير في سلوك تعلم شيء ما، ويصاغ مؤشر الكفاءة في أفعال قابلة للملاحظة، والقياس وفي عبارات قابلة للتحقق والإنجاز"<sup>1</sup>.

### 8. خصائص الكفاءة:

تتميز استراتيجيات المقارنة بالكفاءات بعدة خصائص من أهمها:

1. توظيف جملة من الموارد مثل المعارف العلمية، ومعارف التجربة الذاتية، والقدرات والمهارات الغائية والنهائية.
2. تسخير المتعلم مختلف الموارد لإنتاج عمل ما أو حل مشكلة في حياته المدرسية.
3. خاصية الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، ذلك لأن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة<sup>2</sup>.
4. إعتبارها معيار النجاح المدرسي: المقارنة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين توتى ثمارها بمراعاة الفروق الفردية.
5. تبني الطرائق البيداغوجية النشطة والإبتكار، تعمل على إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه منها على سبيل المثال (إنجاز المشاريع وحل المشكلات).
6. تحضير المتعلمين المتكويين على العمل كل متعلم يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته.
7. عدم إهمال المحتويات (المضامين) "إن المقارنة بالكفاءات لا تعني إستبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز مشروع مثلا"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> . حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين (تعلم اللغة قراءة تعبيراً)، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2006، ص: 248.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 248.

<sup>3</sup> . حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات للأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر، (د.ط)، الجزائر، 2005، ص: 62.



## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

### 9. الكفاءات المقررة في منهاج السنة أولى جذع مشترك آداب:

بني المنهاج على أساس الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة، ومنه تحددت الكفاءات المقررة في المجال الشفوي والكتابي على النحو المبين أدناه<sup>1</sup>:

الهدف المندمج الختامي لنهاية السنة أولى من التعليم العام (جذع مشترك آداب)

في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير

الكفاءة/02  
المجال الكتابي

الكفاءة /01  
المجال الشفوي

كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في  
وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد  
أثر أدبي من العصور المدروسة  
بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة.

إنتاج نصوص في وضعية.  
تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو  
التحليل أو التعليق

### 10. الكفاءات المستهدفة من تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

1. تدريب التلميذ على أدوات تشكيل النص وروابط جملة.
2. تمكين التلميذ من كتابة نصوص متماسكة بجمل متكافئة.
3. أن يتعرف التلميذ على أن النص منتج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه منسجم وليس تجمعا إعتباطيا للكلمات.

<sup>1</sup> دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة أولى من التعليم العام (جذع مشترك آداب)، مرجع سابق، ص.ص: 12،

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

4. أن يتعرف على بعض النصوص التي لا ترقى إلى النصوص المحكمة البناء لعدم وجود الروابط بين جملها.

5. أن يتعرف على أنه لا يحصل الإنسجام لنص ما إلا إذا كان متسقا لأن الاتساق شرط ضروري للإنسجام.

6. أن يتعرف على دور الروابط التي تعد من عناصر الاتساق في قدرة تحكم أصحاب النصوص في آليات تشكيلها، مثل: القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق وإنسجامه.

7. أن يتمكن التلميذ من فهم الاتساق الذي يعني التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص، مع التعرف على الوسائل اللغوية (الشكلية) التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص، كون الاتساق يقوم على العلاقات ويشير إلى مجموعة من الإمكانيات التي تربط بين شيئين يتم من خلالهما حصول علاقات معنوية تنتج بواسطة وسائل دلالية موضوعة بهدف خلق نص.

8. أن يتمكن من معرفة الإنسجام كونه نظرة شاملة تضع في الحسبان مقارنة النص في بنيته الدلالية والشكلية، فهو يدل على العلاقات بين الأفعال الانجازية، ولا يتعلق فقط بظاهر النص، وإنما بالتصور الدلالي أو المعرفي<sup>1</sup>.

### ملاحظة:

هذه بعض الأهداف المتوقعة والمستهدفة في إطار بحثنا وقد رصدناها من دليل الأستاذ وبقية الوثائق، يبقى أن نشير مع -الأسف الشديد- إلى عدم وجود ولو قاعدة بسيطة أو تعريف للروابط وأنواعها، ولوسائل الاتساق أو آليات الإنسجام إلا إشارات بسيطة في مقدمة كتاب التلميذ، وسيأتي الحديث لاحقا حول هذه المسألة في الفصل الخاص بالنقد والتقييم.

### د - الوسائل التعليمية:

تحتل الوسائل التعليمية موقعا مميزا في العملية التعليمية، فهي "الوسائل هي جملة من الأدوات والأشياء والعينات والمطبوعات والرسوم والصور التي نختارها انطلاقا من أهداف محددة نريد بلوغها بواسطة الوسائل"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة أولى من التعليم العام (جدع مشترك آداب)، مرجع سابق، ص: 20. بتصرف

<sup>2</sup> عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغضراف، التعليم بواسطة الأهداف، مطبعة نجم الجديدة، ط 1، المغرب، 1989،

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

كما أنها لها إسهامات كبيرة في إثراء المواقف وتوضيح الأفكار "لما تقدمه من إسهامات كبيرة في إثراء المواقف التدريسية، ممثلة في توضيح أهم الأفكار الرئيسية وتفسير ما تشمله هذه الأفكار من معلومات وحقائق ومفاهيم، وكذا زيادة فاعلية طريقة التدريس المتبعة في شرح وتفسير هذه الأفكار من ناحية وجذب إنتباه التلاميذ لفهمها من ناحية أخرى"، كما تساعد على اكتساب المعارف متاعاً، قاله "صالح عبيد": "الوسائل هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديدانكتيكية المتوخاة والتي تشغل تنشيط الفعل التعليمي"<sup>1</sup>.

والوسائل تنقسم إلى الآتي:

1- وسائل بصرية بمثل: الكتاب المدرسي، السبورة، المجلات، المشاهد.

2- وسائل سمعية: مثل المذياع.

3- وسائل سمعية بصرية: مثل: التلفاز، الحاسوب، المسرحيات.

أما الوسائل المعتمدة في هذه السنة، "س1.ج.م.أ" عند الأستاذ وعند المتعلم:

1- الوثيقة المرافقة: حيث تعد وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمنهاج توضع رهن إشارة

المعلمين قصد مساعدتهم على تنفيذ المنهاج تنفيذاً علمياً واعياً.

2- كتاب التلميذ: يشتمل على نشاطات التعلم وجسد الكفاءات، وأهداف التعلم المقررة في

المنهاج ويهدف إلى الأخذ بيد المتعلم عبر مراحل تعلمه.

3- دليل الأستاذ: وسيلة تساعد على التعامل مع الكتاب المدرسي في تنشيط حصص اللغة

العربية.

4- وسائل تعليمية أخرى: (الأشرطة السمعية البصرية، الأقراص المضغوطة)، أجهزة حديثة،

الزيارات والرحلات.

يمكن اعتبار الوسائل التعليمية أداة ضرورية تسهم في تنمية أحد الدورين، دور التلميذ

في التعلم ودور الأستاذ في التعليم، إن الإيجابيات الكثيرة لوسائل التعليم لا تلغي وجود سلبيات،

جعلت التلميذ متواكلاً في إنجاز الفروض والأعمال المنزلية والبحوث، حيث أصبح يعتمد على

الانترنت كوسيلة سهلة لا يكلف نفسه عناء البحث والتحضير لما يخصه، وفي الفصل الخاص

بالنقد والتقويم سنتحدث عنها بإسهاب.

<sup>1</sup>. يحي عطية سليمان، سعيد عبدة نافع، تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين، دار التعلم للنشر والتوزيع، ط 2، الإمارات،

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

هـ - من حيث أساليب التقويم:

يعد التقويم أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، ولذلك عني به الباحثون والدارسون.

### 1. مفهوم التقويم:

- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور<sup>1</sup>: قَوْمٌ: الْقِيَامُ: نَقِيضُ الْجُلُوسِ، قَامَ يَقُومُ قَوْمًا وَقِيَامًا وَقَوْمَهُ وَقَامَهُ، وَجَاءَتْ بِمَعْنَى الْعَزْمِ، فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿إِذْ قَامُوا فَقَالُوا رَبُّنَا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾<sup>2</sup>، أي؛ عزموا، وَقَوْمٌ بِمَعْنَى الْإِصْلَاحِ، قَوْمٌ دَرَاهُ بِمَعْنَى إِزَالَةِ إِعْجَاجِهِ وَقَوْمٌ الْأَمْرُ: نِظَامُهُ وَعِمَادُهُ، وَقَوْمٌ السَّلْعَةُ قَدَرَهَا، وَالْقِيَمَةُ ثَمَنُ الشَّيْءِ بِالتَّقْوِيمِ وَفِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾<sup>3</sup>، أي؛ في أحسن تعديل لشكله وصورته ولتسوية أعضائه.

التقويم لغة معناه الوزن والتقدير والإصلاح.

- اصطلاحاً: يقول "ثورنديك" بأن التقويم: "هو عملية متكاملة، يتم فيها تحديد أهداف التعليم وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق تلك الأهداف"<sup>4</sup>.

"من خلاله يتم التعرف على آخر كل ما يتم التخطيط له من أهداف المحتوى

والأساليب والأنشطة، وتنفيذها خلال عملية التعلم والتعليم المختلفة"<sup>5</sup>.

### 2. معايير، أنواعه، إجراءات التقويم:

في المجال التربوي له دور كبير فهو: مجموعة من الإجراءات العلمية، من جمع

وتصنيف وتحليل، وتفسير للبيانات أو المعلومات كما وكيفا عن ظاهرة أو حالة سلوك، بغرض استعمالها في تقدير الجهود، وإصدار الأحكام بشأنها بغية تحسين أدائها، وتحقيق الأهداف المحددة بالنظر إلى المعايير التي تم الاتفاق عليها، فالتقويم عملية مستمرة وشاملة لجميع نواحي النمو "تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية قصد الإصلاح والتطور وتحقيق الأهداف"<sup>6</sup>، التقويم الحقيقي يقوم فيه المعلم بتقويم النتائج التي تم التوصل إليها

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ج12، ص:4322. (مادة قوم).

<sup>2</sup> سورة الكهف، الآية: [114].

<sup>3</sup> سورة التين، الآية: [04].

<sup>4</sup> سعد لعشم، التقويم في المواد العلمية نقد وتحليل، دار هومة للطباعة، (د.ط)، الجزائر، 1999، ص.ص: 18، 19.

<sup>5</sup> راتب قاسم عاشور، محمود الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص: 269.

<sup>6</sup> أنور عقل، نحو تقديم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2001، ص:45.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

من خلال طرح عدة أسئلة، هل تحققت الأهداف التي تم تحديدها من قبل؟ ما هي نسبة ذلك التحقق أو النجاح؟ هل بإمكان المتعلمين أن يقوموا بإنجازات بناءً على ما درسوه؟ ما نوع التقويم الملائم؟

وفي بحثنا يمكن طرح الأسئلة الآتية: أين تكمن الصعوبة في عدم تمييز الطلبة بين أدوات الاتساق والإنسجام؟ لماذا نجد غموضاً في فهم العلاقات الدلالية؟ هل حققت معالجة المنظرين لتعليم الاتساق والإنسجام في ضوء المقاربة النصية الأهداف المرجوة؟ لماذا لا يستطيع الطلبة أن يجيبوا عن أسئلة تفحص مظاهر الاتساق والإنسجام في النصوص؟ هل الأسئلة المقترحة في الكتاب المدرسي تتقاطع مع لسانيات النص؟ وهل لها علاقة ببقية النشاطات العلاقات الأخرى؟

لهذه الأسباب عده المنهاج جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، بل أصبحت له مواد ضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، وهذا ما توضحه المادتان:

- "المادة 69: التقويم عملية تربوية تتدرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم، يحدد التقويم ويقيس دورياً مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها، تحدد كفاءات التقويم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية.

- المادة 70: يتم تقويم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية، والتقدير التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية، أقر المنهاج بأن التقويم التربوي "هو جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مندمج فيها وملزم لها، وليس خارجاً عنها، كما أنه كاشف للنقائص، ومساعد على تشخيص الاختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة"<sup>1</sup>.

أقر المنهاج بأن التقويم التربوي: "هو جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملزم لها، وليس خارجاً عنها كما أنه كاشف للنقائص، ومساعد على تشخيص الاختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة"<sup>2</sup>. نكتفي بأهم التعاريف لأن لنا فصلاً خاصاً بالنقد والتقويم، ومن خلاله سنتعرف على مدى تحقيق الكفاءات التي تم رصدها من قبل القائمين على العملية التربوية أم لا؟ وكما يعرف

<sup>1</sup> . القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص: 03.

<sup>2</sup> . وزارة التربية الوطنية، مديريةية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة المتوسطة، جويلية 2005، ص: 06.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

التقويم التربوي بكونه: "الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق لظاهرة التقويم وتعديل مسارها<sup>1</sup>. والتقويم التربوي ليس عملا جديدا، بل نجده ضاربا في أعماق التاريخ من خلال عدة أشكال وأنواع، فقد كان المتعلم يتعرض لأنواع من الاختبارات تفضي إلى مجموعة من الإجراءات (التصفية، الاختيار، الترقية، مواصلة التكوين أو عدم المواصلة)، إلا أن المشكلة اليوم عند كثير من الباحثين تكمن في المزج بين التثقيط والتقويم، فلم يعد للعمل قيمة وأضحى نشاط المتعلمين موجها نحو النقطة لا غير، أما التكوين والتحصيل فلا مكانة ولا قيمة لهما عند كثير من المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

مهما يكن فنحن نعرض المعلومات والنظريات والتوصيات، وبعد ذلك يكون تقويمنا الشخصي وإبداء آرائنا في مدى إستفادة المنظومة التربوية منها، وللتقويم ثلاثة أنواع :

### 1. التقويم التشخيصي: (Diagnostique)

هذا التقويم "يجري قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه، وتهدف إلى قياس مدى إستعداد المتعلمين وإمتلاكها لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق"<sup>2</sup>.

ويهمنا أن نذكر ما جاء في منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، حول التقويم التشخيصي: "هو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلمين السابقة وقدراتهم وميولاتهم ومعارفهم، تمكنهم من فهم التعلّات اللاحقة"<sup>3</sup>. يمكن للأستاذ إلى اختبار سريع، أو حوار مفتوح من أجل التعرف على مدى قدرة التلاميذ على متابعة مستوى المنهاج الدراسي الجديد أو الوحدة التعليمية والتمكن من الكفاءات المنشودة"<sup>4</sup>.

### \* أهداف التقويم التشخيصي:<sup>5</sup>

- يسهم في تحديد مستوى معارف التلميذ غير المكتملة حول الكفاءات القبلية.

<sup>1</sup> . محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، (د.ط)، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص: 117.

<sup>2</sup> . زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم والتربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2002، ص: 03.

<sup>3</sup> . منهاج مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 27.

<sup>4</sup> . المرجع نفسه، ص: 27.

<sup>5</sup> . المرجع نفسه، ص: 27.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

- ترشيد العملية التعليمية.
- التعليم في ضوء إمكانات التلميذ.
- فحص ضعفه على مستوى تفعيل معارفه في حل وضعيات مستهدفة.
- تحديد مواطن الضعف في معارف ومهارات التلاميذ أو غياب الرغبة والتحفيز الضرورية للإقبال على التعلم.

### 2. التقويم التكويني: (Formative):

نوع من أنواع التقويم، وهو "يتمثل في الأسئلة المدرجة في كل نشاط (البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي)، التي ترافق المتعلم في مسار تعلمه، وتساعد الأستاذ على ممارسة عمله، فهو الذي يتم أثناء عملية التعلم، وتركز على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه من خلال تعلم موضوع دراسي"<sup>1</sup>.

وبالعودة دائما إلى المنهاج وتركيزنا على السنة الأولى جذع مشترك آداب، فقد ورد فيه الآتي:<sup>2</sup>

- يعد التقويم التكويني إجراءً عمليا يمكن من تصحيح ثغرات الفعل التربوي، ويمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم عن طريق إجراءات جزئية ووظيفته الأساسية تسعى إلى تحسيس المتعلم بدرجة تحكمه في مؤشر الكفاءة.

- كشف صعوبات التعلم.
- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات وبذلك يتيح للمتعلم:

1. معرفة درجة مواكبته للدرس الجديد.
2. معرفة نوع الصعوبات التي تعترضه.
3. تقويم مجهوده وتصحيحه.
4. تنظيم عمله وترشيده.

أما بالنسبة للمعلم:

1. يتيح له إمكانية تمييز الفروق الفردية بين التلاميذ.
2. معرفة مدى تفاعل المتعلمين مع الفعل التعليمي.

<sup>1</sup> . زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم والتربية، مرجع سابق، ص: 03.

<sup>2</sup> . منهاج مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 27 . بتصريف .

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وانسجامه من خلال المنهاج

3. يساعد على فحص العلاقة بين ملاح المتعلمين والكفاءات أو السلوكات أو المهارات المكتسبة خلال الوحدات التعليمية.

### 3. التقويم التحصيلي: (Sammativ)

النوع الثالث من أنواع التقويم، ويسمى الإجمالي، "هو تقويم يتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية"<sup>1</sup>، كما يعرف على أنه "كل نشاط تقويمي يجب أن يستهدف الكفاءات المحددة الهدف الختامي المندمج ويخصص للنشاط التقويمي الأسبوعي الخامس من كل وحدة تعليمية، يعتمد على: معايير بالنسبة إلى مادة اللغة العربية:

أ- الملاءمة: بمعنى استجابة المنتج للمطلوب وانسجام المعاني وغياب التناقض.

ب- سلامة اللغة: صحة التراكيب النحوية الصرفية وتوظيف أزمنة الأفعال توظيفا صحيحا واستعمال علامات الترقيم حسب مقتضيات المقام.

ج- سلامة الرسم: أي؛ الرسم الصحيح لما هو متصل بقواعد الإملاء.

د- الطرافة وإثراء اللغة: من حيث جمالية العرض وثناء الرصيد المعجمي المستعمل والتعليل للموقف"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> . منهاج مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 28.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص28.



## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

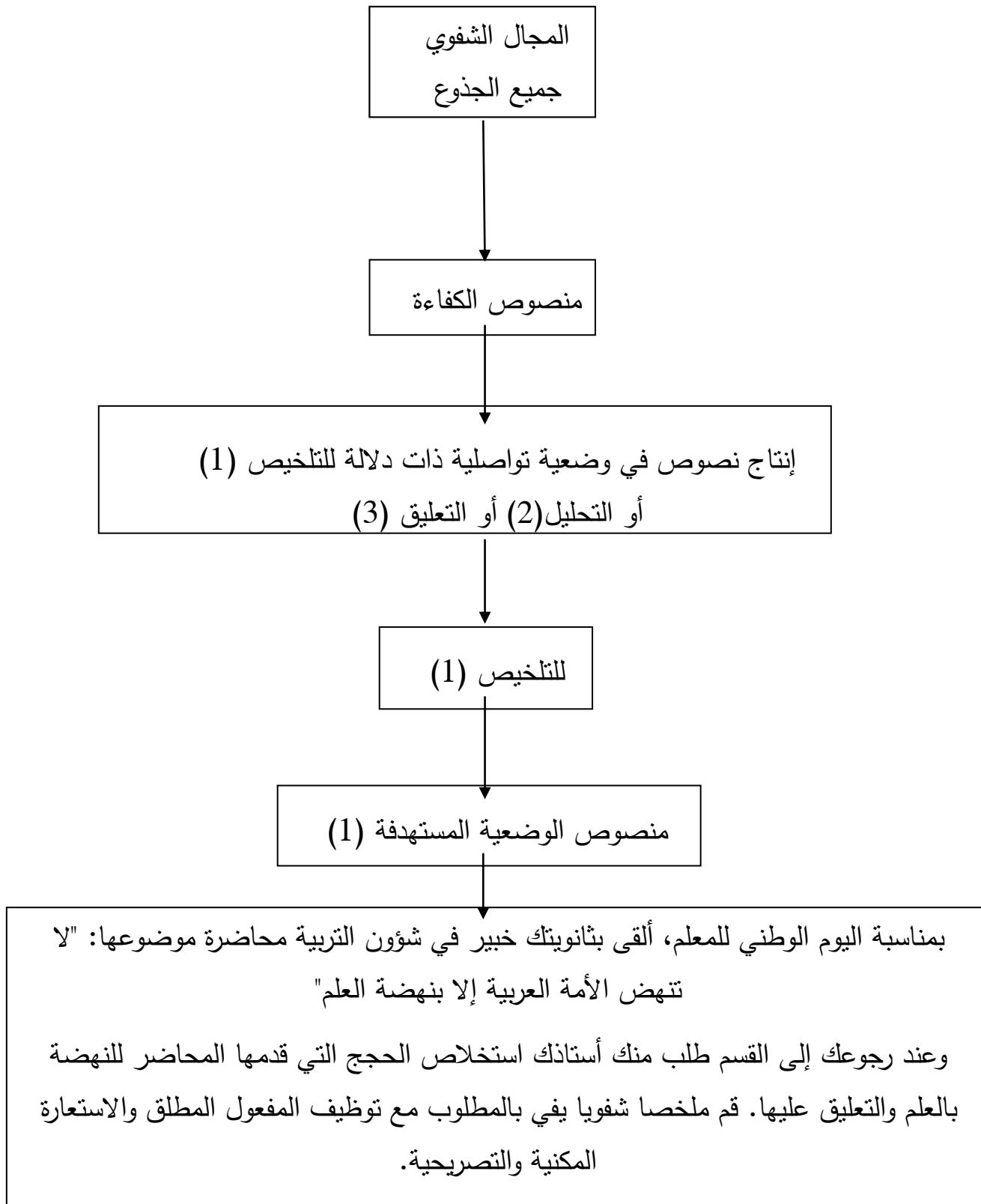
وهذا جدول عام يلخص أشكال التقويم المختلفة وأوقات تقديمها والوسائل المعتمدة في

ذلك<sup>1</sup>:

وجه المقارنة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني (البنائي)	التقويم التحصيلي
الهدف	. الكشف عن الثغرات والنقائص . الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق . تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية	. توفير تغذية راجعة . دعم وتحسين عملية التعليم والتعلم (تصحيح وتعديل) . التحكم في عناصر الفصل التعليمي	إنجاز مجرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات
وقت التقويم	في بداية كل عملية تعليمية (درس ، فصل لغة دراسية)	أثناء ممارسة فعل التعليم	عند نهاية عملية التعلم (الدرس ، الوحدة ، البيئة)
القرارات المتخذة	وضع إستراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم	. تكيف الأنشطة التعليمية حسب المعطيات المتجمعة تصحيح مسار التعلم . تغيير الوسائل والأساليب	الانتقال من مستوى إلى آخر . إعطاء شهادة أو حجبتها . وضع خطة للدعم والتقوية
الوسائل المستعملة	الواجبات المنزلية الأسئلة والمنهاج . الملاحظات التكوينية	. الملاحظة التكوينية . المقابلة . الأسئلة إيجاد وضعيات إشكالية	. الاختبارات الموضوعية . الأسئلة الدقيقة . المهام الأداءات المطلوبة إنجازها

<sup>1</sup> . محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص: 125.

3. أمثلة تطبيقية حول أساليب التقويم:<sup>1</sup>



<sup>1</sup> منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 35.

التحليل (2)

منصوص الوضعية المستهدفة (2)

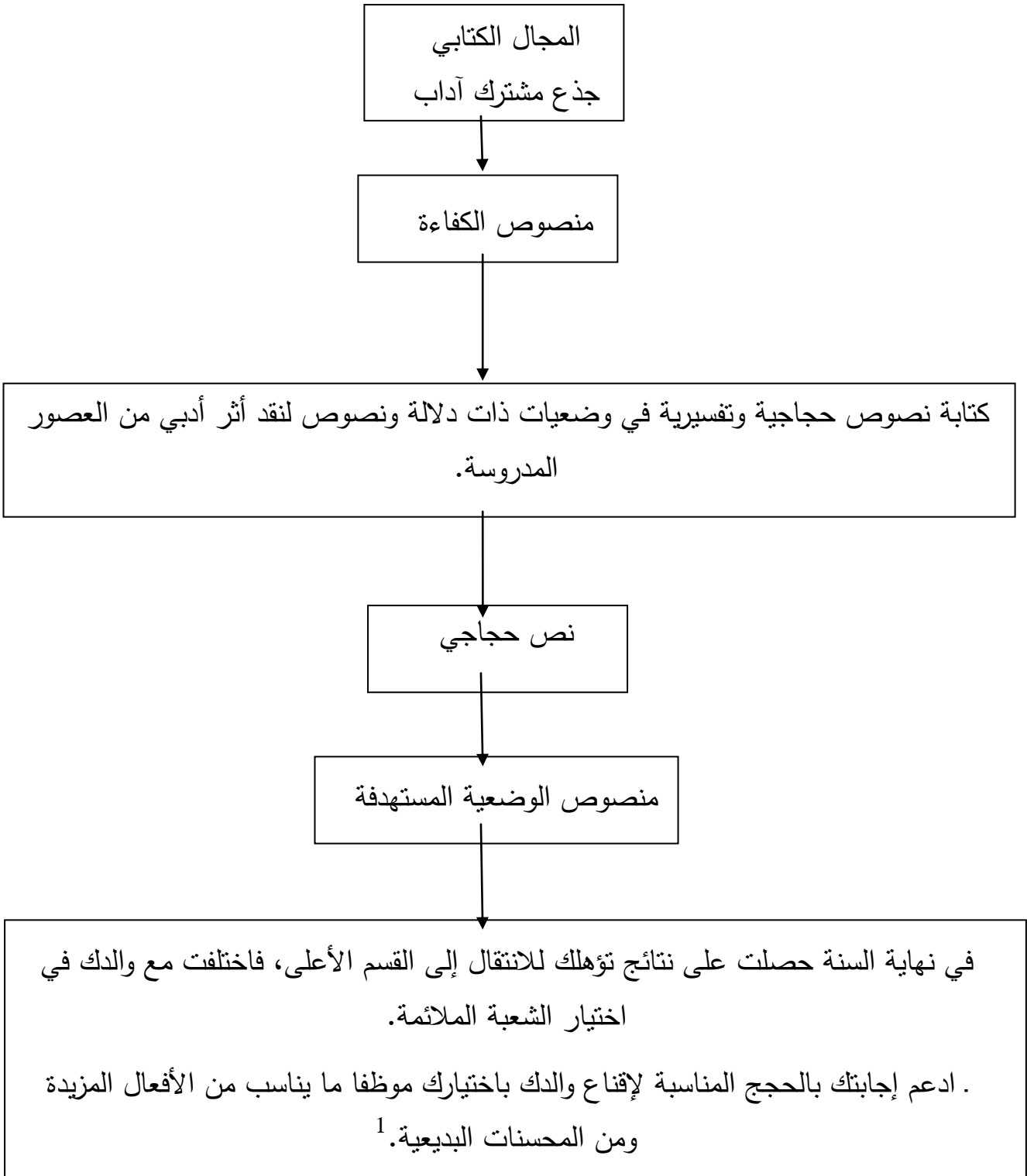
طلب والدك من أخيك الكبير أن يشتري له هاتفًا محمولًا من المغازة المجاورة لمنزلك، وإذا بأخيك يعرج على السوق الموازية فيغيره السعر الزهيد، فيقتني الجهاز. وعندما تفقده والدك اكتشف بأنه جهاز مغشوش.  
. حلل تصرف أخيك مبينًا سوء تقديره لفعله.

التعليق (3)

منصوص الوضعية المستهدفة (3)

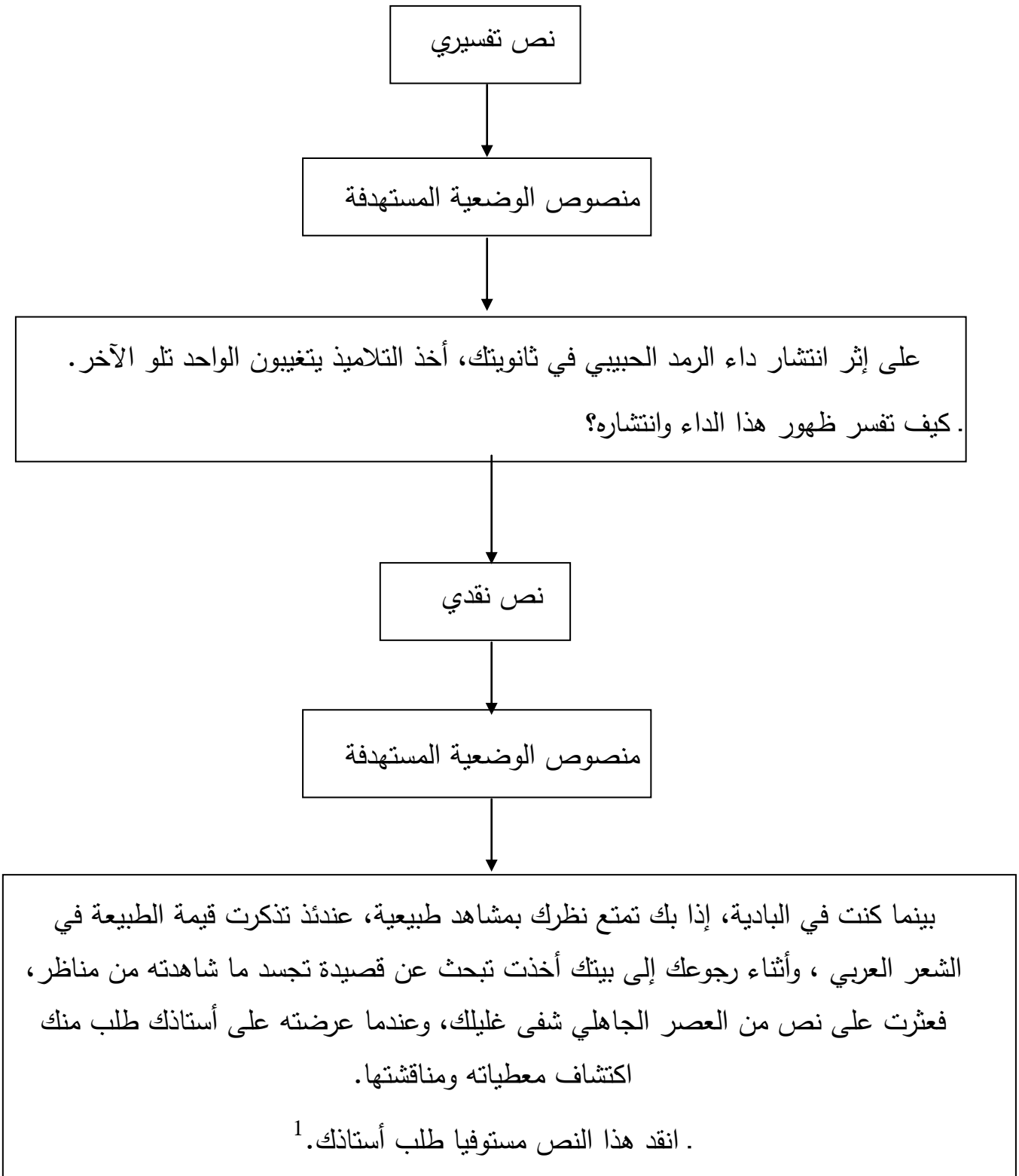
تأخر زميلك عن موعد الدخول إلى الثانوية صباحًا، فلم يسمح له بالدخول إلى القسم.  
. علق على هذه الوضعية بتوظيف ما يناسب من أخوات كان.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 36.



<sup>1</sup> منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 37.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج



<sup>1</sup> منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 38.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

### 4. في سبيل بناء شبكة تقويم منتج المتعلمين:

عندما يتم تحديد الأهداف، تأتي عملية تحديد المعايير التي تعكس مدى تحققها، وهذا الكلام يقودنا إلى الحديث عن جدوى المعايير في تصحيح منتج التلاميذ، من مبادئ المقاربة بالكفاءات أنها تحارب النجاح غير المستحق والفشل المجحف، ولتحقيق هذا المبدأ تظهر أهمية معايير التصحيح، ولاسيما أن الأساتذة -في غالب الأحيان- يقدرون سلبي منتج التلميذ الذي ارتكب بعض الأخطاء في أداء عمله، فنترك هذه الأخطاء إنطباعاً سيئاً في المصحح، وهذه الأخطاء قد تكون أحياناً سطحية وليست بذات أهمية، غير أنها تؤثر بشكل مجحف على مردود التلميذ، وقد تتسبب في رسوبه بدل نجاحه، الأمر الذي يؤدي حتماً إلى ضرورة بناء الأستاذ لشبكة تقويم يمتلكها في تصحيح منتج التلاميذ، وجدوى اللجوء إلى إقرار معايير للتصحيح لا تنحصر فقط في استقرار علامة التقويم، بل وكذلك تمكن من تشخيص الصعوبات التي تعترض سبيل التلميذ بشكل دقيق وبالتالي السعي إلى علاجها، هذا ونشير إلى أن بناء المعايير يخضع من حيث النوع والعدد إلى طبيعة المادة محل التقويم، غير أنه يجب التمييز بين نوعين من المعايير: - معايير الحد الأدنى، -معايير الإتقان.

وعلى العموم يمكن إخضاع منتج التلاميذ بالنسبة إلى اللغة العربية إلى المعايير

الآتية:<sup>1</sup>

المداول	معايير الحد الأدنى
<ul style="list-style-type: none"><li>. استجابة المنتج للتعلمة وتوافقه معها.</li><li>. استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوب.</li><li>. استعمال رصيد معجمي فصيح، مناسب.</li><li>. توافر الاتساق والانسجام في المنتج.</li></ul>	مع 1 : الملاءمة مع الوضعية
<ul style="list-style-type: none"><li>. بناء الجمل بناء سليماً.</li><li>. حسن توظيف قواعد النحو والصرف.</li><li>. صحة توظيف أزمنة الأفعال.</li><li>. استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.</li></ul>	مع 2 : سلامة اللغة

<sup>1</sup> منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص.ص 37، 38.

## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في اتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

مع 3 :سلامة الرسم	. مراعاة قواعد الكتابة. . الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء
مع 4 : مصداقية التعبير وجمالية العرض	. ثراء الأفكار. . التعليل بالرأي. . ثراء الرصيد المعجمي المستعمل. . توافر الأسلوب على الجمال الفني. . وضوح الكتابة وحسن الخط. . التنظيم

علما بأن هذه المعايير توافق مستوى التعليم الثانوي وهي موضوعة من باب الاستئناس، ويمكن للأستاذ أن يجتهد في إثرائها.

وفي ضوء هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقياس التصحيح.

### ملاحظة:

هذه المعايير رصدناها في الوثائق التربوية، ويرى من ألفها على أنها توافق مستوى التعليم الثانوي، يبقى نقدنا وتقويمنا الخاص كما ذكرنا آنفا مؤجلا إلى فصل النقد والتقويم، هل نوافقهم أم لا؟

## نتائج الفصل الخامس:

- سعت الجزائر إلى إصلاح المنظومة التربوية من خلال تبني المقاربة بالكفاءات من أجل مواكبة التطورات العالمية في جميع المجالات، وأنفقت أموالاً طائلة لكن هذه المقاربة واجهتها صعوبات كثيرة نذكر منها الآتي:
1. صعوبة فهم المقاربة كونها من منشأ غربي، حيث نجد الدول الغربية لها من الإمكانيات المادية ما يجعلها تذلل الصعوبات من أجل مصلحة المعلم والمتعلم.
  2. عدم تميز هذه المقاربة عن التدريس بالمضامين والمقاربة بالأهداف، مما حدا بالمعلمين أن يقدموا الدروس دون أي تغيير في كيفية التقديم أو التكيف مع متطلبات المقاربة الجديدة.
  3. "عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج"<sup>1</sup>.
  4. كثرة المصطلحات وعدم فهمها، وهذه يكاد يجمع عليها معظم الباحثين في هذا الشأن مثل: الوضعية، المشكلة، الإدماج، مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الكفاءات المستعرضة... الخ.
  5. "إدراج بعض المواد المعرفية قبل أوانها بحيث يجد التلميذ نفسه أمام مفاهيم ومعلومات تفوق مستواه، وعدم تطابق الوعاء الزمني المخصص لكل نشاط مع ما يلائمه"<sup>2</sup>.
  6. تطبيق التقييم على خلفية المقاربة بالأهداف، حيث أصبح يندرج في اسم المقاربة بينما بقي التطبيق دون تغيير مثله مثل تطبيق نظام (L.M.D) في الجامعة، حيث حصل تغيير في الاسم لا غير وبقيت دار لقمان على حالها.
  7. الاكتظاظ في الأقسام، حيث يفوق عدد الطلبة في القسم الواحد أكثر من 45 تلميذاً، في حين يتطلب تطبيق هذا النظام أن لا يتجاوز عدد التلاميذ في القسم 20 تلميذاً، بقصد إن يفسح المجال للتلميذ كي يظهر كفاءته المستهدفة.
  9. عدم تلقي المعلمين دورات تكوينية مكثفة داخل الوطن أو خارجه، مما صعب من مهمتهم في هذا الإطار.

<sup>1</sup> . لخصر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة الجزائر 02، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، ص: 73.

<sup>2</sup> . عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، ط 1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، ص: 118، 119.



## الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وانسجامه من خلال المنهاج

هذه الصعوبات وغيرها ستكون محل نقاش وتحليل ونقد وأسئلة تطرح في الاستبيان كونها من صميم إشكالية بحثنا، تركيزنا ينجح إلى دور الروابط الدلالية ودورها في إتساق النصوص وانسجامها من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك -آداب-.

# الفصل السادس

## استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

تمهيد.

1. الاستراتيجية (مفهومها، أنواعها، وظائفها...).
2. الأسس ذات البعد الاستراتيجي في المنظومة التربوية.
3. مفهوم التعلم والتعليم على ضوء الاستراتيجية الحديثة.
4. المعلم والمتعلم وفق المقاربة الجديدة.
5. التعليم الثانوي حسب الرؤية الجديدة.
6. مكانة اللغة العربية وفق القوانين الجديدة.

نتائج الفصل.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

### تمهيد:

من المعلوم أن الأمم المتحضرة تُزاج بين دراسة الواقع وإستشراف المستقبل متمثلين ما يقوله علماء الاجتماع: أحلام الأمس حقائق اليوم، وأحلام اليوم حقائق الغد، ولذلك كان هذا الفصل الموسوم باستراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك -آداب- يحاول أن يعالج هذه المقاربة مقتدين بتلك الأمم المتحضرة، معرجين على مفهوم الإستراتيجية ولو باختصار شديد وأنواعها ووظائفها، ذاكرين الإستراتيجية المتوخاة في إيجاد المعلم والمتعلم المنشودين.

### 1. مفهوم الإستراتيجية:

- أ - الإستراتيجية: لها مفاهيم عديدة، نختار منها "طريقة إجراء لتحقيق هدف خاص"<sup>1</sup>. ترجع جذور كلمة الإستراتيجية إلى كلمة (strategos) باليونانية، وتعني كيفية قيادة الجنرال للحرب، وقد تطور هذا المفهوم عبر عصور التاريخ، وتم اعتبار الإستراتيجية "فن إدارة المعارك لكسب الحرب، وفق الخطة الكاملة التي ترسم المسارات المختلفة. "هي مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل، ومتطلباته واتجاهات مساره لغرض الوصول إلى أهداف محددة مرتبطة بالمستقبل"<sup>2</sup>.
- ب - وظائف الإستراتيجية: منها على سبيل المثال:
  1. تشخيص الوضع الراهن وتحديد عناصره الايجابية والسلبية.
  2. تحديد القوى والوسائل المتاحة.
  3. تعبئة وحشد القوى والموارد اللازمة.
  4. توفر الشروط والظروف والتنظيمات المناسبة.
  5. المواءمة مع المواقف المتغيرة والمرونة وفق الظروف المتجددة<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> دليل الأستاذ الخاص بكتاب س 1 ثانوي، مرجع سابق، ص: 50 .

<sup>2</sup> <http://www.aoua.com/vb/showthread.php?t=9838> 17/09/2017. 19.00.

<sup>3</sup> محمد نصحي إبراهيم، استراتيجية تطوير التعليم، بحث منشور على الموقع الإلكتروني: <http://kenanaonline.com/users/drnoshy/posts/269419> بتاريخ: 31 ماي 2011، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 19.00، 2017/09/17. بتصرف.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

ج - أنواع الاستراتيجيات: من أنواعها:

1. الاستراتيجية العقلانية: تعتمد على البحث العلمي، وعلى تولي الكفاءات العلمية لوصفها، وعلى الأساليب الحديثة في الإدارة والتنظيم.
2. الاستراتيجية التوجيهية: تعتمد على جذب اهتمام الناس وكسب الثقة وتنمية الروح المعنوية.
3. استراتيجية التعليم التعاوني: "يعتمد الأنموذج الذي يختاره المدرس على نوع المادة الدراسية، وحاجات الطلبة، ومدى ما يراه المدرس مناسب والمستوى وعدد الطلبة"<sup>1</sup>. وتتدرج ضمنها عدة أنواعها:

- الإستراتيجية التكاملية: وضعها (1970 JIGSAW) "تعتمد على التبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة وتعمل على توجيه المسؤولية الفردية، وتوجيه المهارات الإجتماعية للعمل بطريقة فعالة، ويخضع الطلبة لاختبار يكافؤون عليه"<sup>2</sup>.
- إستراتيجية تعليم المجموعة الصغيرة: "الهدف منها انجاز عمل مشترك تحت إشراف وتوجيه المعلم، حيث تخصص مدة زمنية قصيرة نحو (5-6) دقائق، يناقش فيها أعضاء المجموعة الواحدة الموضوع المطروح والانتهاؤ بالقرار الصحيح، ويقوم المدرس بالتأكد من مشاركة جميع الأعضاء"<sup>3</sup>.

4. إستراتيجية التعلم: تؤكد هذه الإستراتيجية على تقوية وتنشيط التفاعل اللفظي المتبادل، وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة مكونة من (2 إلى 3) أفراد، إذ يعين لكل طالب دورا معينا مثل (القائد، القارئ...)، ويعطي لكل مجموعة ورقة العمل التي تحتوي على المادة الدراسية والأنشطة والتمارين والملاحظات المختلفة، ويقوم المدرس بعرض المادة وشرحها، وتقسيم الأدوار على كل عضو من أعضاء المجموعة التي تم تحديدها"<sup>4</sup>.

تعمل هذه الإستراتيجية على تنشيط التفاعل اللفظي بين الطلاب، "إستراتيجية التعلم: مجموعة من العمليات والمصادر البيداغوجية المطلقة بغرض تسيير أهداف في وضعية بيداغوجية"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup>. محمود داوود الربيعي، استراتيجيات التعلم التعاوني، جامعة بابل، كلية التربية الرياضية، عالم الكتب، ط 1، أريد، الأردن، 2011، ص: 117.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 117. بتصريف.

<sup>3</sup>. يحيى الصمادي، فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2009، ص: 103.

<sup>4</sup>. المرجع نفسه، ص: 104.

<sup>5</sup>. دليل أستاذ اللغة العربية، س 1 ثانوي ج.م.آداب، مرجع سابق، ص: 51.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

5. إستراتيجية التعلم المقارن: تقوم هذه الإستراتيجية على عملية مقارنة بين نوعين من مستوى التلاميذ (ضعيف، جيد)، ومن خلال هذه المقارنة يقسم التلاميذ إلى مجموعات وكل مجموعة ضعيفة يوضع فيها تلميذ جيد يعمل على النهوض بمستوى تلك المجموعة من خلال عمل مستمر حتى ينهض بالمستوى المطلوب<sup>1</sup>.

د - أسس بناء الإستراتيجية في العملية التعليمية: لها عدة أسس، نذكر منها:

1. تحديد الأهداف بطريقة واضحة ومقارنتها بالوسائل.
2. المرونة مع القدرة على مواجهة ينشأ من تغيرات.
3. الإستراتيجية تسبق التخطيط ولا تهتم بالتفاصيل بواقع إعداد المعلم بكليات التربية وغيرها من الاستراتيجيات التربوية<sup>2</sup>.

### 2. الأسس ذات البعد الاستراتيجي في المنظومة التربوية:

هي "مقاربة ذات توجه مستقبلي وذلك بانتهاج مسعى استشرافي في منظور مستقبلي من أجل تصور إقامة مدرسة متجددة، تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية ويرنو نحو الغد الآتي:

1. مقارنة متكاملة تتيح تنظيمًا أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها البرامج الدراسية.
2. مقارنة متدرجة باستمرار تضيء على البرامج الدراسية صفة دينامية ترنو نحو المستقبل.
3. مقارنة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة بكل وضوح ووضعها حيز التطبيق"<sup>3</sup>.

#### أ - إستراتيجية تخص الجامعة والبحث العلمي:

هذه الإستراتيجية وإن كانت خاصة بالجامعة، إلا أن لها انعكاسا مباشرا على الطلبة الذين سيكونون أسانذة في مختلف الأطوار التعليمية.

"الجامعة قبل أن تكون مؤسسة تلقين المعارف، هي: مؤسسة بحث ولهذا نرى مسار الجامعة العلمي يتمثل في:<sup>4</sup>

- غرس حب البحث عن طريق الممارسة واكتشاف المجهول.
- تعويد الطالب على البحث وألوانه عن طريق التجارب.

<sup>1</sup>. دليل أستاذ اللغة العربية، س 1 ثانوي ج.م.آ. آداب، مرجع سابق، ص: 51.

<sup>2</sup>. محمد نصحي إبراهيم، استراتيجية تطور التعليم، مرجع سابق.

<sup>3</sup>. بوبكر بن بوزيد: إصلاح المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص: 55.

<sup>4</sup>. صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، مرجع سابق، ص: 31.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

- ممارسة البحث العلمي كل في اختصاصه.
- التشجيع على ممارسة البحث في شكل فرق.
- ربط الجانب النظري بالتطبيقي.
- متابعة آخر المستجدات وتوجيه الطلاب لملاحقة الجديد.

### ب - إستراتيجية ترقية اللغة العربية:

نذكر هنا ما اقترحه "صالح بلعيد":

1. "نشر الوعي بأهمية اللغة العربية لعنصر وحدة تنمية اقتصادية، وعامل من عوامل التخلص من التبعية الاستعمارية.

2. مناشدة الدول التي لم تستكمل بعد عملية استعمال اللغة العربية على تعميمها.

3. علينا توضيح موقفنا من اللغات، على أننا ندعو إلى تعلمها وتعليمها والإفادة منها، على أن يخدم لغتنا، ولا نعمل على خدمة اللغات الأجنبية لتكون بديلا عن اللغة العربية.

4. مناشدة الدول العربية استكمال عملية التعريب، وخاصة تعريب الإدارة المحلية وما لها علاقة بالمواطن والمحيط.

5. سن وتطوير التشريعات والقوانين المتصلة بتعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها، ووضع خطط محلية وقومية واستراتيجيات عربية لترقية اللغة العربية"<sup>1</sup>.

### ج - إستراتيجية تعليم الإتساق والإنسجام للسنة الأولى ثانوي ج.م.آ:

ورد في منهاج مادة اللغة العربية حول هذه الاستراتيجية الآتي:

1. ملمح دخول المتعلم في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.  
"يكون قادرا على:

أ. القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء، وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.

ب. فهم المعاني المتعددة للكلمات.

ج. مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.

د. تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.

هـ. فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسية والجزئية.

<sup>1</sup>. منهاج مادة اللغة العربية وآدابها س 1 ج.م.آ، مرجع سابق، ص: 10.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

- و . تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي.
- 2 . ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آداب:
- أ . إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
- ب . إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- ج . تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منظم.
- د . التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب بها معانيه، وما فيها من جمال، وقوة تأثيرها في النفس.
- هـ . توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة، والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.
- و . تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي، وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.
- ر . كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.
- ق . الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص<sup>1</sup>.
- د - إستراتيجية تعلم الإتساق والإنسجام من خلال المقاربة النصية:
- بما أن المقاربة النصية من منظور بيداغوجي تهتم بدراسة بنية النص ونظامه وتتوجه العناية إلى كل النص، وليس إلى دراسة الجملة، فقد رصد القائمون على المنظومة التربوية حول استراتيجية تعلم الإتساق والإنسجام الآتي: "هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر، ومن ثم تنصيب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص محكم البناء، متوافق المعنى.
1. في مرحلة س 1 ج.م.آ: ينصب الاهتمام على الآتي:
- تعزيز التعلّمات السابقة في مجال التعامل مع النص كونه مجموعة من الجمل المترابطة، متنسقة منسجمة تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة.
- وجود الروابط ودورها في بناء نسيج النص.
- التمكن من القدرة على إنتاج النص من خلال الاتساق الذي يعني التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما.
- قدرة المتعلم على إنتاج نص متنسق مترابط بفعل العلاقات النحوية التركيبية التي تسوده.

<sup>1</sup>. منهاج مادة اللغة العربية وآدابها س 1 ج.م.آ، مرجع سابق، ص.ص: 04، 05.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

- استعمال أساليب الإحالة وضروب العائد والروابط المختلفة.
- ينتج الاتساق باستعمال النظائر والدلالية (الإحالة إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص).
- الاتساق يتوقف عند المحتوى الدلالي (المعاني) فحسب، بل يتم على المستوى النحوي المعجمي (الأشكال)، والصوت والكتابة (التعبير).
- لا يتم إنسجام نص إلا إذا كان متسقا.
- النص الخالي من عناصر الاتساق كالروابط يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص.
- أن يعرف التلميذ أنه لا يمكن أن نتصور نصا منسجما دون أن يكون متسقا، كونه شرطا ضروريا للإنسجام.
- أن يعرف التلميذ بأن الإنسجام نظرة شاملة: تضع في الحسبان مقارنة النص في بنيته الدلالية والشكلية.
- يقوم الاتساق على الصيغة التي يتم بواسطتها التركيب أو الربط فيما بين الجمل أو أقسامها.
- الاتساق يتعلق على وجه الخصوص بالأساليب المعتمدة لإحلال الربط فيما بين المعلومات السابق تقديمها (المعلومات السابقة)، وتلك الجديدة<sup>1</sup>.

\* بعض مظاهر الاتساق والإنسجام التي ترنو الاستراتيجية التعليمية لتحقيقها: المظاهر كثيرة، منها:

### 1. مظاهر الإتساق:

- مما تهدف إليه هذه الاستراتيجية أن يتعرف التلميذ على بعض الأمثلة كالاتي:
- أ. "الضمير: يتعلق بعودته على سياق قبلي مثل: كان خالد بن الوليد إذا سار سار النصر تحت لوائه.
- ب. التعريف: يتحقق بالانتقال من الفكرة إلى المعرفة.
- ج. الاعتماد على موجود لغوي للوصول إلى غير موجود.
- د. ربط السابق باللاحق مثل: شراء النفوس بالإحسان خير من بيعها بالعدوان.
- هـ. إضافة ما هو جديد لما هو قديم مثل: انطلق لسانه من عقاله فأوجز وأعجز.

<sup>1</sup>. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ج.م.آداب، مرجع سابق، ص.ص: 11-13.



## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

### 2. من أدوات الاتساق:

1. حروف العطف: لكن، إذن، بما أن، لأن، هكذا، لهذا، إذا، لما، عندما، مهما يكن، إلا، بمجرد أن، حتى يكون.
- أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة والظروف، الضمائر، أسماء الشرط، أدوات التشبيه<sup>1</sup>.

### 3. مظاهر الانسجام:

بالنسبة لمظاهر الانسجام التي يريد القارئون على المنظومة تحقيقها، كالاتي:

1. الترابط بالرباط أو من دونه مثل: طارق بن زياد قائد مغربي.
2. توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات.
3. الشخص المتحدث عنه في طرفي الجملة هو نفسه: قال تعالى: ﴿أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾<sup>2</sup>.
4. الترتيب الزمني.
5. ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطا منطقيًا مثل: حلمت أن الطقس حار جدا فذهبت إلى الشاطئ، هذا التعبير يندم فيه ارتباط المعنى اللاحق بالسابق.
- إتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعليمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها.
- جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدريب على النصوص والإخبار والوصف والسرد.
- التطرق إلى النص الحجاجي والحواري من أجل بناء أسس الاستدلال: كإبداء وجهة النظر والدفاع عنها.
- التركيز على النص الحجاجي والتفسيري دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى.
- الاهتمام بالنصوص بمختلف أنماطها يجعل التلميذ يكتسب الاستعمالات اللغوية، وتقنيات التعبير، فيتمكن من الإبداع في الكتابة التحليلية والإنشائية.

<sup>1</sup> مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ج.م.آداب، مرجع سابق، ص.ص: 11-15.

<sup>2</sup> سورة يونس، الآية: [62].

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

- جعل المتعلم قادرا على إنتاج نص وظيفي ذي دلالة متماسك سليم البناء، تماشيا مع المقاربة بالكفاءات<sup>1</sup>.

ه - علاقة الإتساق والإنسجام بمختلف الأنشطة اللغوية: ورد في الوثائق التربوية حول هذه العلاقة ما يلي:

- "إن المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم.  
- إتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية، هذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة البلاغة والعروض والنقد الأدبي من خلال النصوص.

- المقاربة بالكفاءات، تعد هذه النشاطات روافد للنص لأن التعامل معها يكون وفق نمط إندماجي ضمن تناول النصوص.

- النص هو المحور الرئيس الذي تدور في فلكه كل النشاطات اللغوية، خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلم.

- النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب والمطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهما فهما عميقا<sup>2</sup>.

كما ورد في منهاج مادة اللغة العربية حول هذه العلاقة، الآتي:

- "ربط درس النص الأدبي بقواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض، حيث ارتأى منهاج اللغة العربية إضافة النقد الأدبي بنية جعل المتعلمين يتوافرون على أدوات الدراسة الأدبية بصورة كاملة، وذلك على اعتبار أن المعرفية الفعلية (savoir-faire)، والمعرفية السلوكية (savoir-étre)، والمعرفة الضرورية (savoir-devenir) من مركبات الكفاءة، وإن المعرفة الموحدة (savoir-associe) تدخل ضمن روافد الكفاءة، حيث إن المعرفة الموحدة هي معرفة من الضروري التحكم فيها من أجل تفعيل كفاءة ما.

- القواعد والنحو والصرف والبلاغة والعروض تلتحم بالنص الأدبي، وتتداخل معه لدراسة موضوع معين في إطار المقابلة النصية<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج س.1. ت.ع.ت.ج.م.آ، مرجع سابق، ص.ص: 12، 13.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 14.

<sup>3</sup> منهاج مادة اللغة العربية وأدابها س 1 ج.م.آداب، مرجع سابق، ص: 18.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

### مجمل القول:

لا يمكن للتلميذ الذي لا يستوعب أبسط القواعد في النحو والصرف والبلاغة أن يستوعب الاتساق والإنسجام فلا بد له أن يعرف أدوات المباني والمعاني، وأنواع الاستثناء، والأسماء الموصولة بأنواعها، وكذلك أسماء الإشارة، إضافة إلى الأساليب البلاغية والقواعد العروضية والنقدية، أن يفهم النص من حيث الشكل والمضمون، ويمكننا أن نستعين بالجدول التالي في سبيل بناء شبكة تقويم منتج المتعلمين بالنسبة إلى اللغة العربية إلى المعايير الآتية:<sup>1</sup>

المطلوب	معايير الحد الأدنى
<ul style="list-style-type: none"> <li>. استجابة المنتج للتعليمية وتوافقه معها .</li> <li>. استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوب .</li> <li>. استعمال رصيد فصيح مناسب .</li> <li>. توافر الاتساق والإنسجام في المنتج .</li> </ul>	الملاءمة مع الوضعية
<ul style="list-style-type: none"> <li>. بناء الجمل بناء سليما .</li> <li>. حسن توظيف قواعد النحو والصرف .</li> <li>. صحة توظيف أزمنة الأفعال .</li> <li>. استعمال علامة الوقف حسب مقتضى الحال .</li> </ul>	سلامة اللغة
<ul style="list-style-type: none"> <li>. مراعاة قواعد الكتابة .</li> <li>. السم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء .</li> </ul>	سلامة الرسم
<ul style="list-style-type: none"> <li>. قراءة الأفكار .</li> <li>. تحليل للرأي .</li> <li>. ثراء الرصيد المعجمي .</li> <li>. توافر الأسلوب على الجمال الفني .</li> <li>. وضوح الكتابة وحسن الخط .</li> <li>. التنظيم .</li> </ul>	مصادقية التعبير وجمالية العرض

<sup>1</sup>. دليل أستاذ اللغة العربية س 1 ج.م.آداب، مرجع سابق، ص: 34.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

### 3. مفهوما التعلم والتعليم على ضوء الاستراتيجية الحديثة:

هناك عدة تعريفات نقتصر على أهمها: "هو التصميم المنظم المقصود للخبرة أو الخبرات التي تساعد المعلم على انجاز التغيير المرغوب في الأداء، وهو الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ، وهو الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ"<sup>1</sup>، و"التعليم هو توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة والمعارف، والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاجها إليها هذا المتعلم وتناسبه وذلك بأبسط الطرق الممكنة"<sup>2</sup>.

ومن هذين التعريفين نستنتج أن التعليم هو عملية يوجد فيها متعلم في موقف تعليمي لديه الاستعداد العقلي والنفسي لاكتساب خبرات، ومعارف، ومهارات، وقيم تناسبه من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليمي ومعلما ووسائل تعليمية ليحقق الأهداف التربوية.

#### أ مفهوم التعلم:

ذكرنا في الفصل الرابع مفهوم التعلم ومكوناته، وإضافة إلى ما قلناه سابقا نتعرف على بعض أهدافه وخصائصه، حيث يجدر بالأسرة التربوية التعرف على كل المفاهيم والتفريق بينها، وبما أن التعلم يحدث نتيجة نشاط تتم ممارسته من قبل المتعلم، يصبو من خلاله إلى تعديل في السلوك نتيجة إحتكاك بمواقف مختلفة في البيئة التي يعيشها، كان للعلماء والباحثين تعاريف كثيرة نقتصر على أهمها:

"التعلم هو لب العملية التربوية كلها، فهو نشاط يقوم بإشراف المعلم أو من دونه بهدف إكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك"<sup>3</sup>.

ويعرفه "كارميل" بأنه: "تمو في استجابات الفرد التي يكتسبها بسبب المثيرات البيئية"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، ط 1، عمان، 2008، ص: 20.

<sup>2</sup> توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، ط 2، عمان، 2002، ص: 21.

<sup>3</sup> مريم السيد، التربية المهنية (المبادئ واستراتيجيات التدريس والتقييم)، دار وائل، ط 1، عمان، 2009، ص: 24.

<sup>4</sup> ثناء مليحي السيد عودة، عبد الرحمان محمد السعداني، بحوث في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص: 30، 31.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

### ب - أهداف التعلم:

- 1- التعلم لاكتساب الخبرة: يهدف إلى التعرف على الحقائق وتنمية الخبرات المعرفية.
- 2- تنمية الاتجاهات وتطويرها: إعداد الفرد للحياة في المجتمع والاندماج في البيئة.
- 3- تنمية المهارات: يجد الإنسان نفسه التي لم يكن يفكر فيها، كما يسعى إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما:<sup>1</sup>

- توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين وتنظيمها، دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة، وهذا الجانب النظري.
- صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المتعلمين من إستخدامها وتطبيقها، ويمثل هذا الهدف الجانب التطبيقي.

### ج - خصائص التعليم:

للتعليم كثير من الخصائص نذكر أهمها:<sup>2</sup>

1. تغيير سلوكيات التلميذ: وله ثلاثة أشكال:
  - أخذ خبرات وسلوكيات جديدة.
  - ترك بعض السلوكيات والخبرات القديمة.
  - إدخال تعديلات في بعض السلوكيات والخبرات .
2. التفاعلية: يكون التفاعل بين التلميذ وبيئته المادية والاجتماعية عمليا أو حركيا أو حسيا أو كلاميا أو لغويا أو تأمليا إستدلاليا وتفكيريا.
3. الاستمرارية: "لا يوجد حدود عمرية للتعليم ولا حدود زمانية ولا مكانية، فقد تكون في الشوارع، والمقاهي والمنازل والمدارس ودور العبادة، والجامعات"<sup>3</sup>.
4. التراكمية والتدرج: كلما تقدم التلميذ في السن يراكم خبرات فوق خبرات ويزيد معلومات فوق معلومات، ومهارات فوق مهارات.
5. الشمولية لكل السلوكيات والخبرات: يعد التعليم من العمليات التي تكسب التلميذ كثيرا من السلوكيات والخبرات بنوعها المرغوب وغير المرغوب.
6. احتمالية القصد أو عدمه: يكون التعليم بطريق موجه مقصود لتحقيق هدف ما أو غير مقصود جاء بشكل عرضي.

<sup>1</sup> سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2001، ص: 45.

<sup>2</sup> توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص: 23.

<sup>3</sup> محمد عواد الحموز، تصميم التدريس، دار وائل، ط2، عمان، 2008، ص: 20.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

7. عملية شمولية للتغيرات الثابتة نسبياً<sup>1</sup>: نعني بهذه التغيرات التي تحدث بسبب الخبرة والمهارة والتدريب والممارسة المستمرة، ولا يأتي تحت هذه التغيرات ما ينتج عن (مرض أو تعب) لأن كل هذه تغيرات مؤقتة وليست ثابتة.

8. تعدد المظاهر: " يشمل التعليم كل التغيرات السلوكية، والمظاهر العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والحركية والحسية، واللغوية، فالفرد من خلال كل ما سبق يطور مهاراته وقدراته على التفكير السليم ويطور لغته وأساليب حياته"<sup>2</sup>.

9. التطور: كل يوم نجد كثيراً من التغيرات والتطورات في العملية التعليمية من حيث الأساليب والمعلومات والطرق والإمكانات.

10. الربط بين المؤثرات والاستجابات: "كل ما يتعلمه الإنسان يؤثر فيه وفي حياته وأسلوب تفكيره، ونجد ذلك جلياً من خلال إستجابته وتغييره وتغيير طريقته في الحياة أو أسلوبه أو حتى آرائه"<sup>3</sup>.

خلاصة القول: يعد التعليم بخصائصه المذكورة وغير المذكورة من أبرز العمليات التفاعلية التي تتم بين الفرد والبيئة المحيطة به من أجل السعي الحثيث لمواكبة التطورات المتلاحقة.

### د العوامل المساعدة على التعلم:

من أهم العوامل المساعدة التي ذكرها بعض الباحثين وعلماء التربية، وهي كالاتي:

1. "عامل التكرار: تكرار الشيء عدة مرات يكسب الثبات والكمال ويفيد في تعلم المهارات والأعمال اليدوية.

2. عامل الدقة: التمكن من السيطرة على أسلوب التعلم، يحفظ ما تعلمه ويجعل أحكامه أقرب إلى الصواب"<sup>4</sup>.

3. "عامل الأولوية: يهتم المربون بالاستجابات الأولى الصحيحة في عملية التعلم، لأنها تبقى ثابتة مع الفرد المتعلم وتستمر معه لفترة طويلة.

4. عامل التنظيم: فاعلية التعلم تزداد كلما كان هناك علاقة أكثر بين الأشياء التي يرغب المتعلم في تعلمها.

<sup>1</sup>. محمد عواد الحموز، تصميم التدريس، مرجع سابق، ص: 20.

<sup>2</sup> - <http://mawd003.com> 12:30 de 21/03/2017.

<sup>3</sup> - [OP.CIT](http://OP.CIT),

<sup>4</sup>. محمد حمد الطيبي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة، ط1، عمان، 2001، ص: 144.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

5. عامل الحداثة: الحداثة تدل على وجود رغبة الإنسان في التعلم، ومادامت عملية التعلم تنمية فهي متغيرة ومتطورة<sup>1</sup>.

ه الفرق بين التعلم والتعليم:

من أهم ما قيل في هذا: "يؤدي التعليم إلى تحقيق نتائج مرغوب فيها في حين نجد التعلم قد يحقق نتائج مرغوب فيها أو غير مرغوبة، فالفرد حين يتعلم سلوكيات سيئة كأن يتعلم الغش أو السرقة أو الكذب.. الخ، ويتعلم حسنة كالصدق والأمانة<sup>2</sup>، والجدول الآتي يوضح الفرق بين التعلم والتعليم<sup>3</sup>.

التعليم	التعلم	جوانب الموازنة
الشرح والتلقين	داخلية يمارسها الطلبة بهدف استيعاب المعرفة	العمليات
الامتثال والطاعة والصمت والتلقي لما يعرضه المعلم	المبادرة والتصميم وتنظيم المعارف	دور الطالب
زيادة القدرة الذهنية لدى الطلبة وتحديد قدرات الطلبة بمقدار ما يحملون في أذهانهم من معارف	اختيار الأسلوب المناسب لاستيعاب المعرفة . اختيار وبناء المخططات المناسبة	دور المادة الدراسية
تقديم المعارف والمعلومات وفق منطق المادة الدراسية والمنطق الذي ينتقيه المعلم	الإفادة مما يقدم بهدف مساعدة الطالب على تنظيم معرفته وخبرته ليصل إلى حالة العلم والاستيعاب	الإجراءات والأنشطة العملية

بعد أن ذكرنا باختصار مفهوم العملية التعليمية والفرق بين التعلم والتعليم يحسن بنا أن نتعرف على عناصر العملية التعليمية ونركز على المعلم والمتعلم لأن الناهج تم ذكرها سابقا مع عناصرها (المحتوى الطريقة، التقويم الوسائل).

<sup>1</sup> محمد حسن العميرة، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية، دار المسيرة، ط1، عمان، 1422هـ، ص: 240.

<sup>2</sup> أحمد فلاح علوان، علم النفس التربوي (تطوير المعلمين)، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009، ص: 192.

<sup>3</sup> عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق، ط1، الإصدار الثاني، رام الله، 2004، ص: 116.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

### 4. المعلم والمتعلم وفق المقاربة الجديدة:

#### أ - مفهوم المعلم الكفاء وفق الاستراتيجية الجديدة: (l'enseignant compétent):

المعلم الكفاء هو الذي يسخر مجموعة من القدرات مثل:

- القدرة على تحليل الوضعيات.
- التعبير بطلاقة ووضوح.
- الاستعداد للرد عن أسئلة المتعلمين واستفساراتهم.
- التعمق في تناول المحتويات.
- القدرة على تسيير القسم بشكل فعال.
- الاقتصاد في التلقين والإكثار من التوجيه والدفع إلى الاكتشاف.
- التقويم المستمر للأعمال المنجزة.
- مراعاة مستوى التلاميذ العقلي والمعرفي.
- التنوع في طرائق الفعل التعليمي التعليمي.
- تحديد أوجه الاختلاف بين مختلف وضعيات التعلم.
- الحرص على تقويم مكتسبات المتعلمين<sup>1</sup>.

#### ب - دور المعلم في العملية التعليمية:

هناك عديد من الأدوار المتوقع من المعلم القيام بها، من أهمها:

1. تشجيع التلاميذ على التفاعل في العملية التعليمية.
  2. تشجيع التلاميذ على المعرفة والإبداع.
  3. تنمية الإبداع لدى التلاميذ بأن يجعل التلاميذ مستمرين على الإنتاج والإبداع<sup>2</sup>.
- وقد تزايدت الإصلاحات الجديدة خاصة، في حين أصبح المتعلم محور العملية التربوية، حيث أصبح مربيا ومرشدا وملاحظا سيكولوجيا ورائدا اجتماعيا إداريا ومهندسا تقنيا<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> دليل أستاذ اللغة العربية س 1 ج.م.آداب، مرجع سابق، ص : 10

<sup>2</sup> هنان حسين الفلطي، علم النفس التربوي، دار كنوز المعرفة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012، ص.ص: 59، 60.

<sup>3</sup> عبد الرحمن حسن إبراهيم وآخرون، الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في ضوء الدور المتغير، دار الثقافة، الدوحة، قطر، 2000، ص: 23.



## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

ج - مفهوم التلميذ الكفاء على ضوء التدريس بالكفاءات: (l'élève comptent)<sup>1</sup>:

إن التلميذ الكفاء، هو ذلك التلميذ الذي يتمكن من تسخير مختلف مكتسباته لمعالجة وضعيات معينة، مثال ذلك: التلميذ الذي حصل على كفاءة في الكتابة ليس هو ذلك الذي يكتب بترصيص الكلمات، وإنما هو التلميذ الذي يكتب نصوصا ذات معان ليتمكن من التواصل مع الآخرين.

- التلميذ الذي اكتسب كثيرا من المعارف وعجز عن تطبيق هذه المعارف في المحيط ليس بكفاء.

- بيداغوجيا الكفاءات التي تركز لأعلى المخزون المعرفي، ولكن على إستغلال هذا المخزون المعرفي في الفعل والانجاز، حيث إن الفرد لا يكون كفاء إلا بقدرته على الفعل.

د - دور المتعلم في العملية التعليمية:

"المتعلم هو المحور الأهم في العملية التعليمية، فالمناهج توضع من أجله مهما كانت الفلسفة التي بنيت عليها. فإن أهدافها تنصب على النمو النفسي والعقلي والجسمي والعاطفي حتى يصبح عنصرا قادرا على تحمل الأعباء متفاعلا مع الأحداث، مالكا للمهارة على حل المشكلات مستعدا للتكيف مع الظروف التي يعيشها، متيقظا للتغيرات، ومستوعبا لما تتطلبه تلك المتغيرات"<sup>2</sup>.

### 5. التعليم الثانوي حسب الرؤية الجديدة:

له مكانة في المنظومة التربوية معتبرة، وبالتالي نذكر مفهومه ومهامه وأهدافه، لما لذلك من علاقة بموضوع بحثنا:

أ - مفهومه:

"التعليم الثانوي جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية، وهو بمثابة الحلقة الرئيسية في تمفصل منظومة التربية والتكوين والشغل، حيث يحتل موقعه من جهة بين التعليم الأساسي الذي يستقبل عددا هائلا من تلاميذه إلى جانب التكوين المهني، ومن جهة أخرى، بين التعليم العالي الذي يشكل إزاءه المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية، والتكوين المهني وعالم الشغل ويضطلع بالمهام الآتية:

<sup>1</sup>. المرجع نفسه، ص: 09.

<sup>2</sup>. رجاء محمد أبو علي: علم النفس التربوي، دار القلم، (د.ط)، دمشق، سوريا، 1982، ص: 168. بتصرف . .

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

- مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة.
- التكفل ضمن مجموعات من الشعب المتميزة بإعداد التلاميذ، إما لمواصلة الدراسة العليا من خلال منحهم تعليماً ذا طابع عام، يتضمن المعارف الأساسية اللازمة خصوصاً في الميادين الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وإما للاندماج في الحياة العملية مباشرة<sup>1</sup>.
- من يراعاه؟ ترعاه مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والإستقلال المالي تحدث بمرسوم وتلغى بنفس الإجراء.

ب - مهامه:

- دعم المعارف المكتسبة.
- التحضير لمواصلة التعليم العالي.
- التخصص التدريجي في مختلف الميادين.
- التحضير للالتحاق بالحياة العملية<sup>2</sup>.
- ج - أهداف التعليم الثانوي: للتعليم الثانوي أهداف كثيرة نقتصر على أهمها:

- إكساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا.
- تنمية قدرات التحليل والتعميم والتكيف مع مختلف الوضعيات.
- تنمية روح البحث.
- تنمية القدرة على التقييم الذاتي<sup>3</sup>.
- و"بعد العديد من الإصلاحات جاء ما يلي:

- إدخال البعد المسمى بالتدرج في التوجيه نحو الشعب، إنطلاقاً من ملامح التلاميذ التي تتوزع ما بين "أدبيين" و"علميين".
- مجانيته وتدعيم وتقوية مكتسبات فترة التعليم الإلزامي.
- إرساء قاعدة عريضة للثقافة العامة الحاملة للمعارف والكفاءات القابلة للتعبئة خلال التعلّات اللاحقة.

- تحضير المتعلمين وسط مجتمع ديمقراطي.

<sup>1</sup>. خيرى وناس ويوصنيرة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، مرجع سابق، ص.ص: 173، 174.

<sup>2</sup>. عبد اللطيف حسين فرج، نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2008، ص: 131.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 135.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

- الاعتماد على أنفسهم وتحمل مسؤولياتهم في إطار احترام الغير.
- الإسهام في تدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارة الإنسانية<sup>1</sup>.
- د - **التنظيم الجديد للتعليم الثانوي وفق الاستراتيجية الجديدة:**
  - نظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين عريضين، يستغرق كل منهما مدة سنة واحدة:
  - 1. الجذع المشترك آداب بشعبتين 2 في السنة الثانية ثانوي.
  - لغات أجنبية . - آداب فلسفة.
  - 2. الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا أربع 4 شعب في السنة الثانية الثانوي رياضيات، - تسيير واقتصاد. - علوم تجريبية. - تقني رياضي بأربعة 4 اختبارات: هندسة كهربائية، هندسة مدنية، هندسة ميكانيكية، هندسة تقنية.
  - تهدف الهيكلة الجديدة إلى تحسين المضمون التربوي لهذه الشعب الست، وإلى تكييفها مع الدراسات الجامعية.
- 6. **مكانة اللغة العربية في المنظومة حسب القوانين:**

نذكر ما جاء في مؤلف الوزير الأسبق "بوبكر بن بوزيد": "إن اللغة العربية عنصر من الثلاثية التي تتكون منها الهوية الوطنية، فإنها حتما لغة تعليم جميع المواد الدراسية وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية الوطنية"<sup>2</sup>.

و"حسب الوزارة فقد إتخذت عدة تدابير تم تنفيذها، منها:

  - إعداد برامج دراسية وكنت مدرسية جديدة.
  - تحسين مستوى المدرسين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط، وتدعيم تأهيلهم الأكاديمي والمهني.
  - مضاعفة عدد الندوات والعمليات التدريبية في المواضيع المتعلقة بتعليمية المواد.
  - تنظيم وتحسين هيئة التفتيش.

<sup>1</sup>. بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، مرجع سابق، ص: 218.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 218.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

- رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5.
- زيادة الحجم الساعي المخصص لها.
- هذا ما هو مكتوب على الورق، ونترك التعليق دائما إلى الفصل الخاص بالنقد والتقويم<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>. بويكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، مرجع سابق، ص: 61.

## الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم الثانوي ج.م.آ

### نتائج الفصل السادس:

تعرفنا في هذا الفصل على مفهوم الاستراتيجية وأنواعها ووظائفها، ومثلنا لذلك لأن المعلمين في حاجة ماسة إلى التعرف على الاستراتيجية و أنواعها، ومن ناحية أخرى كل الأمم المتقدمة لها مخططات ووزارات ومديريات تقوم بدراسات حول استشراق المستقبل، انطلاقاً من تشخيص الوضع الراهن، وتحديد عناصره، والوقوف على الإيجابيات والسلبيات، كما عرجنا على بعض المفاهيم المتعلقة بالتعليمية، وذكرنا التعليم الثانوي ومهامه، ومكانة اللغة العربية حسب ما جاء من إصلاحات تربوية جديدة، وتركنا التعليق والنقد والتقويم للفصل الثامن.

# الفصل السابع

## دراسة وتحليل الإِستبيان

تمهيد.

1 آليات البحث.

ب- المنهج المستخدم في الدراسة.

ج- تعريف الإِستبيان.

د- العينة.

هـ- كيفية تطبيق آليات البحث وتصحيحه.

2 عرض نتائج إِستبيان الأساتذة.

3 عرض نتائج إِستبيان التلاميذ.

تمهيد:

بعد أن تعرفنا في الفصول الأولى على كثير من الجوانب النظرية عطفًا على ذلك قمنا بإعداد إستبيان بعد دراسة ميدانية، تعرفنا من خلالها على آراء من يعيشون ويعايشون العملية التعليمية، لأن المسائل التي تتعلق بالموقف التعليمي لا تقتصر على ما تقدمه الوثائق الرسمية مثل: المدونة، الكتاب المدرسي المقرر، دليل الأستاذ، توجيهات المنهاج، النشريات...، إذ لا بد للجانب النظري من جانب تطبيقي يدعمه ويثريه، والهدف من هذه الدراسة:

مدى معرفة تدريس الإتساق والإنسجام من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك -آداب-، والوصول إلى كشف واقع تدريسها الذي يعد العمود الفقري، ولا يمكن للأستاذ أو المتعلم أن يتجاوزهما، بحكم إمتدادهما الأفقي والعمودي مع سائر الأنشطة الأخرى اللغوية والعلمية والفنية، بما في ذلك قواعد (النحو والصرف) والبلاغة.

على كل فهذا الجانب الميداني يركز على آليات وإجراءات عملية، محاولا الوصول إلى النتائج الجزئية لكل من الأساتذة والتلاميذ التي من شأنها أن تبين لنا جملة من الصعوبات التي تعترض المعلم والمتعلم في فهم واستيعاب المحتوى.

1. آليات البحث:

أ - المنهج المستخدم في الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على آراء كل من أساتذة التعليم الثانوي، وتلاميذ هذا المستوى حول طريقة التقديم على ضوء المقاربة بالكفاءات، ومدى تأثيرها على الجانب الدراسي، ولأن هذه الدراسة وصفية، فإن المنهجين الملائمين لها هما المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي بالإستعانة بآليات التحليل والتركيب والجدل والمناقشة، وهذا ما يعد الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات التي تستخدم في العلوم الإنسانية والاجتماعية كونها تتبع الظواهر وتحدد خصائصها المميزة.

"إن المنهج الوصفي، منهج يقوم على أساس دراسة وتحليل الظاهرة من خلال

خصائصها، وتوظيف العلاقات القائمة بينها بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> - خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسر للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008، ص: 44.

ب - تعريف الاستبيان:

"عبارة عن إستمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة، تشمل جميع المحاور الرئيسة في البحث"<sup>1</sup>.

كان الهدف من إعداد هذا الاستبيان تأكيد النتائج التي إنتهت إليها الدراسة الميدانية من خلال التعرف على آراء من يعيشون ويعيشون العملية التعليمية، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على إستمارتين تتضمن كل واحدة منهما أسئلة مغلقة، وأخرى مفتوحة، الأولى موجهة للأساتذة تشتمل على ( 32 سؤالاً) وجهت إلى 153 أستاذاً يشتغلون في 32 ثانوية بمقر ولاية تبسة، والثانية موجهة لتلاميذ السنة أولى جذع مشترك -آداب- اشتملت على ( 14 سؤالاً)، وقد كتبنا باللغة العربية، أردنا من خلالها حصر المشاكل التي تعترض فهم واستيعاب الروابط الدلالية ووسائل الإتساق وآليات الإنسجام، وتحديد المسؤولية، هل تكمن في المحتوى؟ أم في الطرائق؟ أم في أساليب التقويم؟ أم في المعلم والمتعلم؟ كما أردنا إلى جانب ذلك التعرف على الواقع المعيشي في الوسط التربوي، وقمنا بجولات وحوارات مع المفتشين والمديرين والأساتذة وبعض المشرفين التربويين، لتكون لنا نظرة واسعة وشاملة أثناء القيام تحليل النتائج المتوصل إليها.

ج - العينة:

إن اختيار العينة من أهم مراحل البحث، "يجب أن تكون مماثلة للمجتمع الأصلي تعكس الصفات والحقائق التي يتميز بها هذا الأخير، كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية"<sup>2</sup>.  
تتكون عينة البحث من 153 أستاذاً وأستاذة و 807 تلميذاً وتلميذة مثلما يوضحه الجدول الآتي:

<sup>1</sup> - ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، طر، القاهرة، مصر، 1992، ص: 314.

<sup>2</sup> - دنكن ميتشل، معجم علم الاجتماع، ترجمة: محمد إحسان الحسن، دار الطليعة، (د.ط)، بيروت، لبنان، 1986، ص:



الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستيان

ولاية تبسة						
عدد التلاميذ		عدد الأساتذة		الثانويات		الدائرة
إناث	ذكور	إناث	ذكور			
26	10	3	2	مالك بن نبي	01	دائرة تبسة
15	10	2	2	سعدي الصديق	02	
15	10	3	1	فاطمة الزهراء	03	
15	12	3	2	مطروح العيد	04	
12	10	2	1	خديري الهادي	05	
15	10	4	1	حردى محمد	06	
15	10	3	2	أبو عبيدة عامر بن الجراح	07	
15	12	4	2	مزهودى إبراهيم	08	
18	08	3	3	هواري بومدين	09	
15	15	3	2	الشيخ العربي التبسي	10	
16	10	2	1	المطار - تبسة -	11	
16	10	3	2	شريط لزهر	12	الحمامات
26	14	2	2	18 فبراير	13	الكويف
15	10	2	2	شرفى لخضر	14	بكارية
18	10	3	1	زروقي عمار	15	مرسط
16	12	2	2	الزبير بن العوام	16	العوينات

دراسة وتحليل الإستيان ..... الفصل السابع :

15	10	3	1	سعد بن أبي وقاس	17	ونزة
15	10	3	1	مخازنية مبروك	18	
15	10	3	2	بغاغة صالح	19	
20	15	3	2	عكريش عمارة	20	عين الزرقاء
15	10	3	2	فارس الطاهر	21	بشر العاتر
20	15	3	2	مولود قاسم ثابت بلقاسم	22	
15	10	3	2	محفوظ سعد	23	
16	12	4	3	الحي العمراني	24	
15	10	3	2	حي المطار	25	
15	10	3	4	5 جويلية 1962	26	الماء الأبيض
15	10	3	2	نقرين	27	نقرين
16	10	3	3	المريج	28	المريج
15	10	2	2	قنز محمود بن عمار	29	بوخضرة
15	10	2	1	النعمان بن البشير	30	الشريعة
20	10	2	2	مصطفى بن بولعيد	31	
10	12	3	2	محمد الشبوكي	32	
520	347	92	61	المجموع		
867	153					

د - كيفية تطبيق آليات البحث وتصحيحه:

إتبعنا الإجراءات القانونية، حيث تقدمت بطلب لمديرية التربية من أجل الحصول على ترخيص لإجراء الاستبيان، فحصلنا على الموافقة بعد جهد جهيد واتصالات مكثفة، وذلك بتاريخ: 2015/04/21.

استعنا بالله أولاً، ثم بالمديرين والأساتذة والنظار والمراقبين العاملين وزملائنا الأساتذة الذين تربطنا بهم علاقات طيبة وبعض الطلبة الذين ندرسهم في الجامعة، وذلك من أجل تيسير وتسهيل عملية توزيع استمارات الاستبيان وجمعها، وبما أن لكل دراسة منهاجاً خاصاً بها، فقد اخترنا المنهج الإحصائي المناسب لهذه الدراسة الميدانية مع الاستعانة بآليات التحليل لمعالجة النتائج المتحصل عليها باستخدام النسب المئوية (عدد التكرارات)، محترمين المنهج الوصفي لوصف واقع الحال كما هو في تدريس الإتساق والإنسجام، كما استعنا في تحليل الإجابات على معطيات اللسانيات التربوية الحديثة التي تربط في تحليلها بين المادة المدروسة وطريقة تدريسها وحاجات المتعلمين المختلفة.

2. عرض نتائج استبيان الأساتذة:

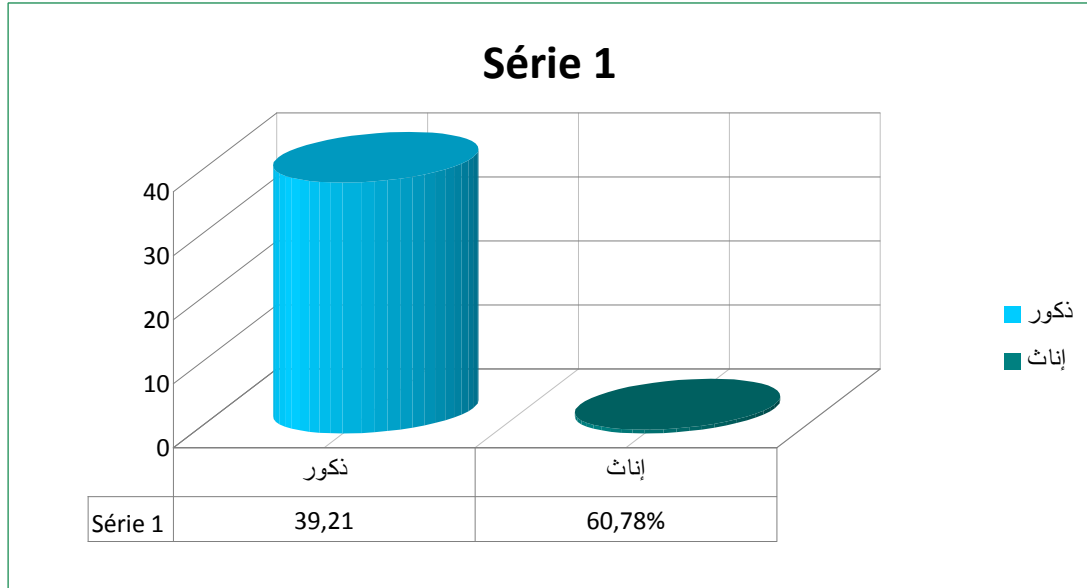
جدول رقم: (01): يبين جنس العينة (الأساتذة).

الاحتمالات	التكرار	النسبة (%)
ذكور	60	39.21%
إناث	93	60.78%
المجموع	153	100%

قراءة الجدول:

يبين الجدول جنس عينة الأساتذة (ذكور، إناث) فنجد نسبة 39.21% تمثل نسبة الذكور، ونسبة 60.78% تمثل الإناث، وهذا راجع إلى تحولات حدثت في المجتمع الجزائري، وإيثار وظيفة التعليم من قبل المرأة، مقارنة بالوظائف الأخرى وتراجع نسبة نجاح الذكور.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (02): يبين الشهادات المتحصل عليها.

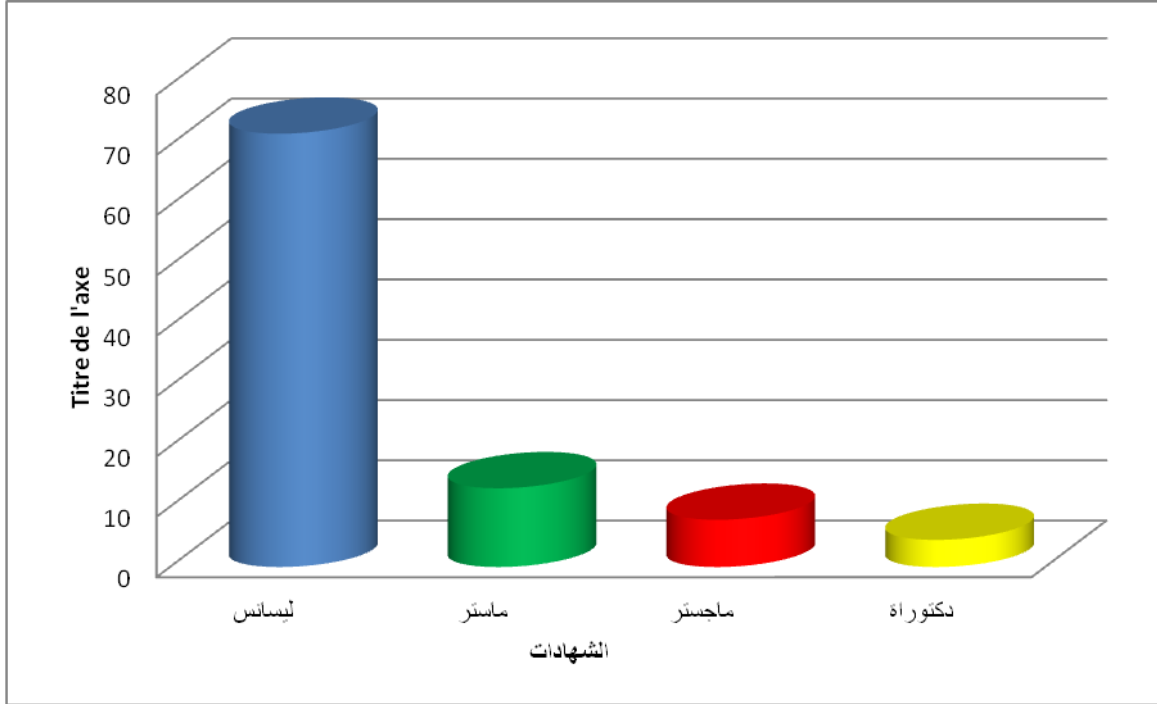
النسبة (%)	التكرار	الاحتمالات
%71.89	110	ليسانس
%13.07	20	ماستر
%7.84	12	ماجستير
%7.18	11	المسجلون في الدكتوراة
%100	153	المجموع

قراءة الجدول:

من خلال إستقراء الجدول لمعرفة الشهادات المتحصل عليها نجد نسبة %71.89 متحصلين على شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها معظمهم درسوا النظام الكلاسيكي، ونسبة %13.07 متحصلين على شهادة الماستر تحصلوا عليها بعد تطبيق نظام ( LMD ) والنسبة في تزايد ملحوظ، ونجد نسبة %07.84 متحصلين على شهادة الماجستير تحصلوا

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستيان

عليها من خلال إجتهداتهم الشخصية، ونجد نسبة 7.18% مسجلين في الدكتوراه وكلهم ينتظرون الالتحاق بالجامعة من خلال محاوراتهم والاحتكاك بهم. وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (03): يبين صفة الأساتذة:

النسبة (%)	التكرار	الاحتمالات
65.35%	100	مرسم
26.14%	40	متريص
8.49%	13	مستخلف
100%	153	المجموع

قراءة الجدول:

من خلال إستقراء الجدول سجلنا نسبة 65.35% تمثل المترسمين، وهذه النسبة تعكس جدية التأطير خاصة في السنوات الأخيرة من خلال تخرج العديد من المفتشين، ونجد نسبة 26.14% مازالوا متريصين لأنهم نجحوا منذ سنة وكلهم ينتظرون قدوم مفتش المادة، وتشير

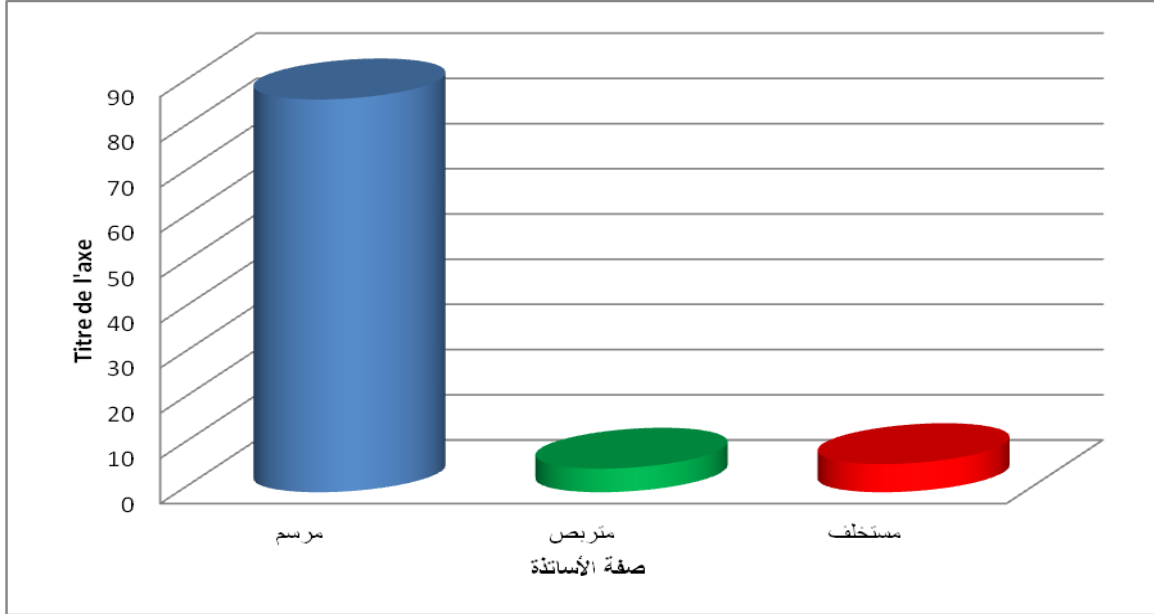
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

نسبة 08.49% إلى المستخلفين خاصة في المناطق النائية، وهذا العدد في تزايد ويرجع ذلك إلى:

- زيادة عدد المتدربين.

- الإحالة على التقاعد والانتقال إلى المناصب العليا، الإدارة والتفتيش، التدريس في الجامعة.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (04): يبين إكتساب معرفة الأساتذة بموضوع الإتساق والإنسجام:

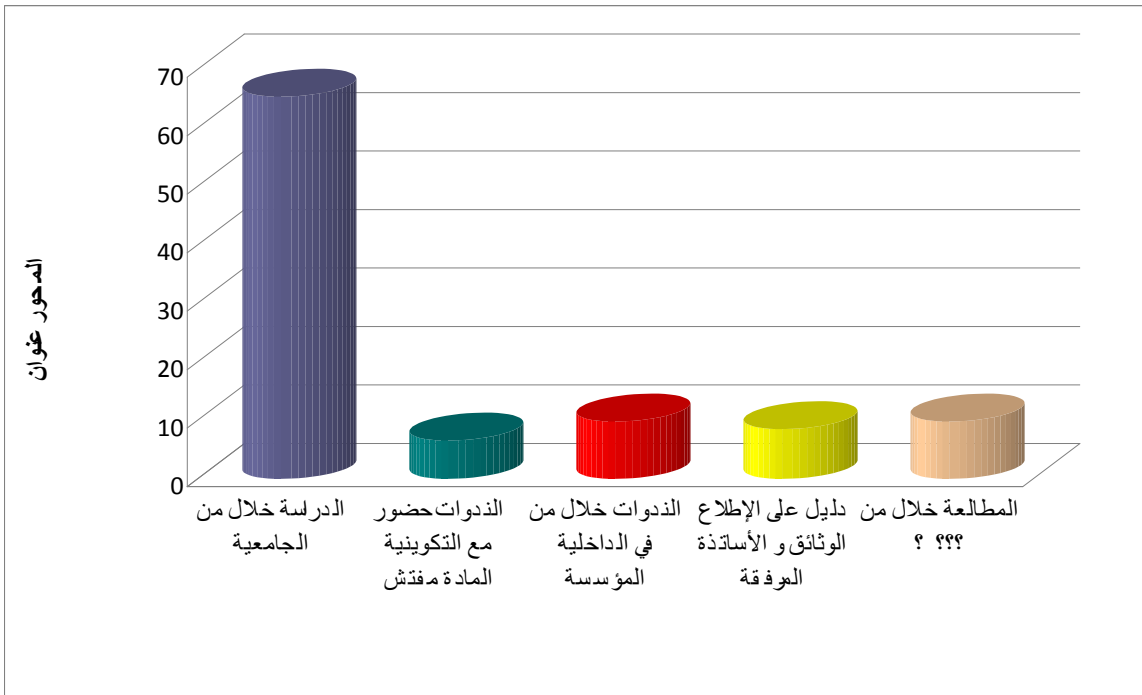
النسبة (%)	التكرار	الاحتمالات
65.35%	100	من خلال الدراسة الجامعية
6.50%	10	حضور الندوات التكوينية مع مفتش المادة
9.80%	105	من خلال الندوات الداخلية في المؤسسة
8.49%	13	الاطلاع على دليل الأستاذ و الوثائق المرفقة
9.80%	15	من خلال المطالعة
100%	153	المجموع

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

قراءة الجدول:

أسفرت الإجابات المتعلقة بمدى إكتشاف المعرفة الخلفية للأساتذة للإتساق والإنسجام بأن نسبة 65.35% درسوا هذه الموضوعات في الجامعات، وطوروا معلوماتهم بعد ذلك، ونسبة 6.50% يرى أصحابها بالإضافة إلى دراستها في الجامعة إستفادتهم من المعلومات خلال حضور الندوات التكوينية مع المفتشين، ونسبة 9.80% إستفادت من خلال الندوات الداخلية ببرمجة لقاءات وتكليف أستاذ كل مرة بتحضير موضوع في هذا الإطار، ونسبة 8.49% تكونت لديهم المعلومات بالإضافة إلى ما درسوا في الجامعة من خلال الإطلاع على دليل الأستاذ والوثائق المرفقة له، وأما نسبة 9.80% تقوم بالبحث والمطالعة والتنسيق وتستزيد من المعلومات بفضل التكنولوجيا الحديثة.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

جدول رقم: (05): يبين ضرورة تدريس الإتساق والإنسجام:

\* في المرحلة الثانوية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة (%)
نعم	109	71.24%
لا	44	28.75%
المجموع	153	100%

قراءة الجدول:

ما يعادل 71.24% من العينة التي أجابت عن هذا السؤال ترى ضرورة تدريس الإتساق والإنسجام وأبعد من ذلك المبادئ الأولية لدراسة لسانيات النص لما ذلك من علاقة وطيدة بالنحو والصرف والبلاغة والدراسات الحديثة، وترى نسبة 28.75% من العينة عدم وجود قاعدة معلومات تمكنهم من فهم الروابط الدلالية وآليات الإتساق والإنسجام.

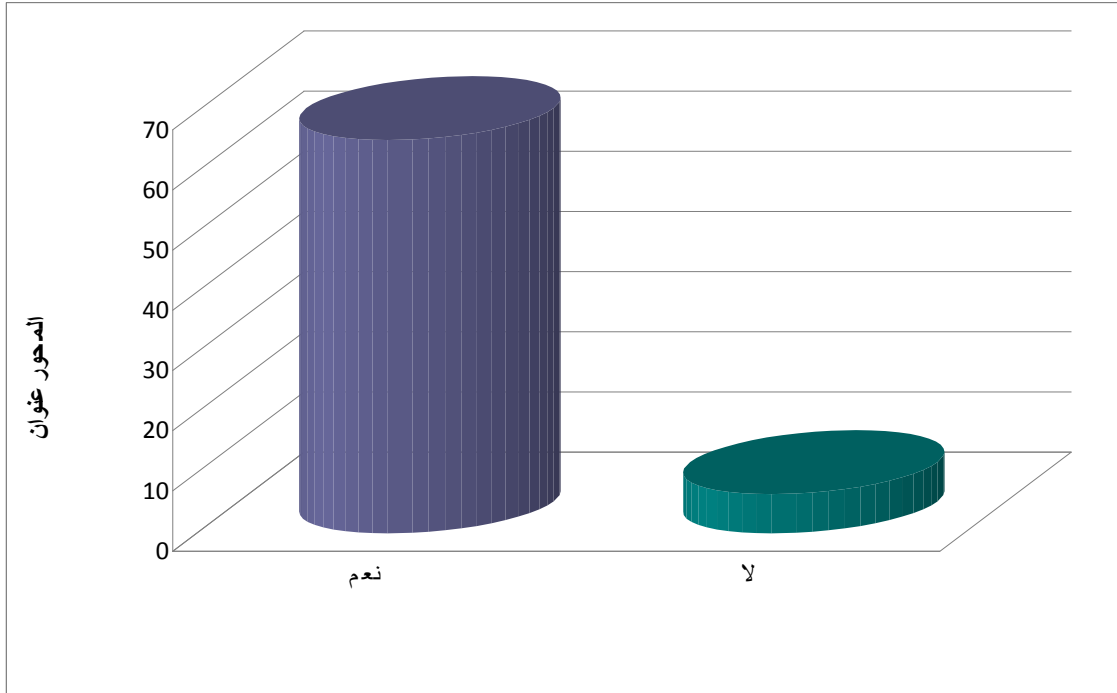
\* رأي المستجوبين:

أشار بعض المستجوبين إلى ضرورة تدريس الإتساق والإنسجام بشروط تعويدهم على ذلك منذ مرحلة المتوسط كي لا يتفاجأ بها تلميذ الثانوي مصحوبة بالقواعد والأحكام والأمثلة. لأنه من الضروري في ظل العولمة والحدثة أن يكون لتلميذ الجزائر معلومات في هذا الشأن.



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (06): أهداف تعليمية الاتساق والانسجام للسنة الأولى:

النسبة (%)	التكرار	الاحتمالات
16.33%	25	واضحة
8.49%	75	محددة
13.07%	20	عامة
14.07%	22	عادية
13.72%	21	وسيلة إجرائية
15.03%	23	وسيلة لفهم المقروء
7.84%	12	وسيلة لفهم المسموع
6.53%	10	وسيلة للتفرع اللساني
4.75%	07	غاية في حد ذاتها
100%	153	المجموع

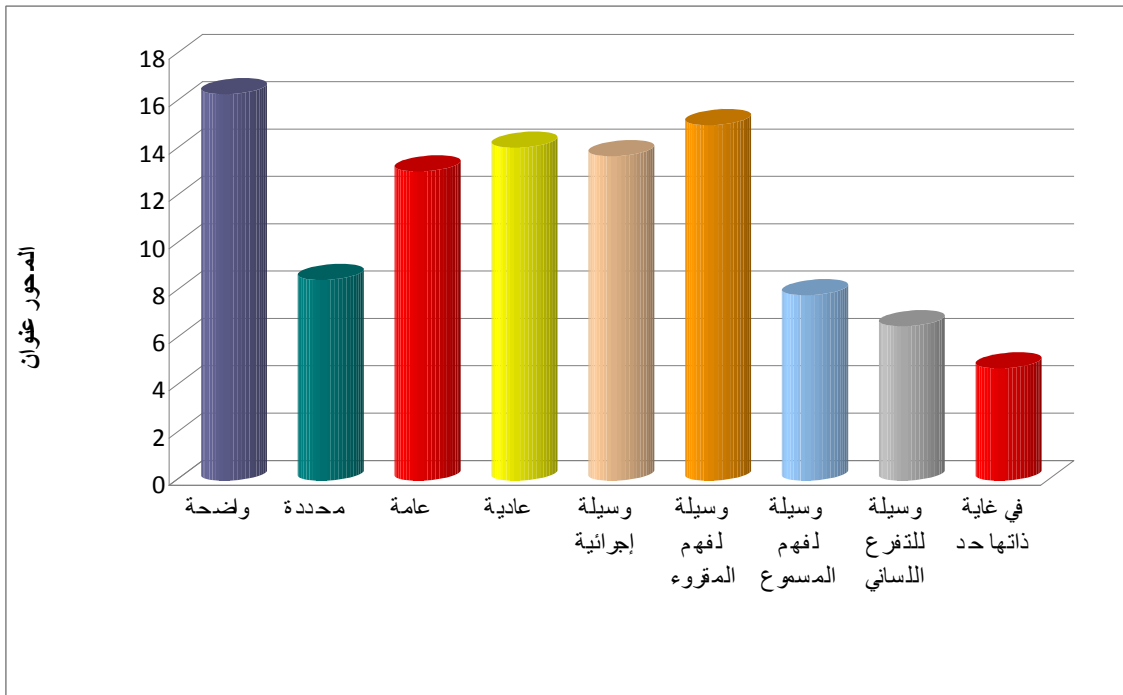
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإتيان

قراءة الجدول:

يوضح الجدول أن نسبة 16.33% من الفئة المستجوبة ترى أن أهداف تعليمية الاتساق والانسجام واضحة بينما ترى فئة تقدر بنسبة: 08.49% أن الأهداف المصريح بها في المنهاج صيغت على شكل أهداف محددة، وأما نسبة 13.72% من المستجوبين ترى أن الأهداف عامة، ونسبة 14.72% ترى أن الأهداف عادية وهذه نسبة معتبرة تعيش الروتين وتشير نسبة 13.72% إلى أن الأهداف وسيلة إجرائية تخدم شكل ومضمون النص مما ينعكس غالباً على تقويم اللسان وتصويب الخطاب وتصحيح الأسلوب.

ونجد نسبة 15.03% ترى أن أهداف تعليمية الاتساق والانسجام وسيلة لفهم المقروء، ونسبة 7.84% تراها وسيلة لفهم المسموع، ونجد نسبة 06.53% تشير إلى أن الأهداف وسيلة لتقويم اللسان لأن هناك علاقة كبيرة بين النحو ولسانيات النص، ومن لا يفهم مسائل النحو لا يمكنه فهم لسانيات النص، وتشير نسبة 4.75% من المستجوبين إلى أن الأهداف غاية في حد ذاتها.

وهذه النسب تدل على أن هناك غموضاً وخطأً على مستوى تحديد أهداف تعليمية الاتساق والانسجام، وأن الأساتذة مازالوا لم يهضموا هذه المفاهيم والتفريق بينها. هذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

جدول رقم: (07): يبين مدى سهولة وصعوبة تحقيق الأهداف:

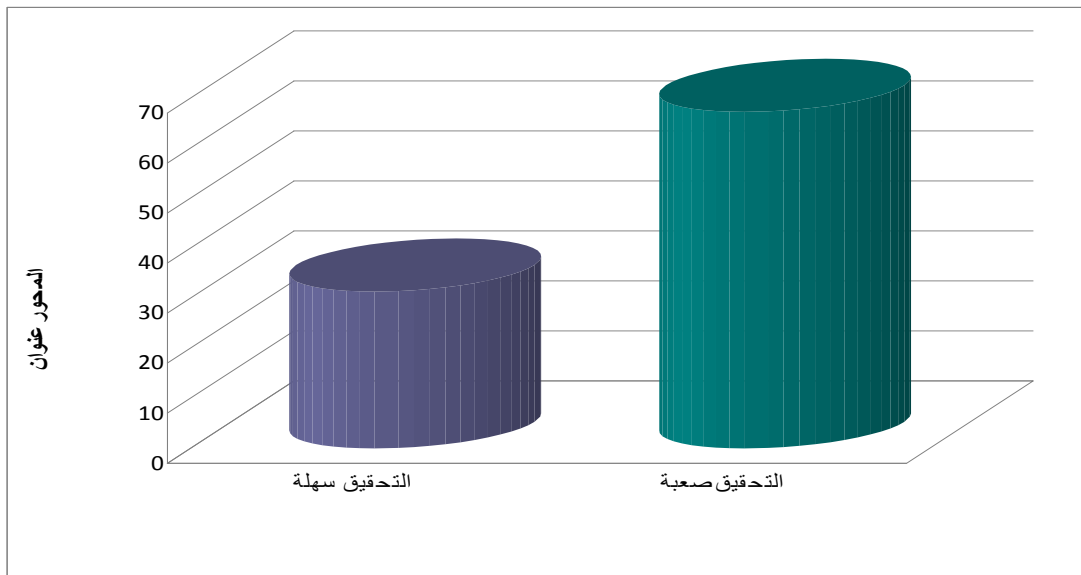
النسبة	التكرار	الاحتمالات
31.37	48	سهلة التحقيق
67.32	103	صعبة التحقيق
100	135	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 31.37% من المستجوبين إلى أن الأهداف سهلة يمكن تحقيقها والاستفادة من مفهومي الاتساق والانسجام والروابط الدلالية بشروط سيتم ذكرها في التفصيل، وأما نسبة 67.32% ترى أنه من الصعوبة تحقيق الأهداف لأن التلميذ مازال يعاني نقصاً كبيراً تجده في كثير من الأحيان لا يُحسن قراءة النص ولا يجيد أبسط المبادئ وهذا راجع للسنوات التي قضاها في الابتدائي والمتوسط... وإلى غياب إستراتيجية واضحة تصاغ فيها أهداف هذه النشاطات إنطلاقاً من مفهومها الواسع.

وقد صرح بعضهم في خانة الملاحظات أن سبب الصعوبة راجع إلى إنعدام التطابق والانسجام بين الأهداف المعلنة والموضوعات المقررة من جهة والطريقة المعتمدة من جهة أخرى إذ لا تساعد على تحقيق الأهداف بسهولة.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

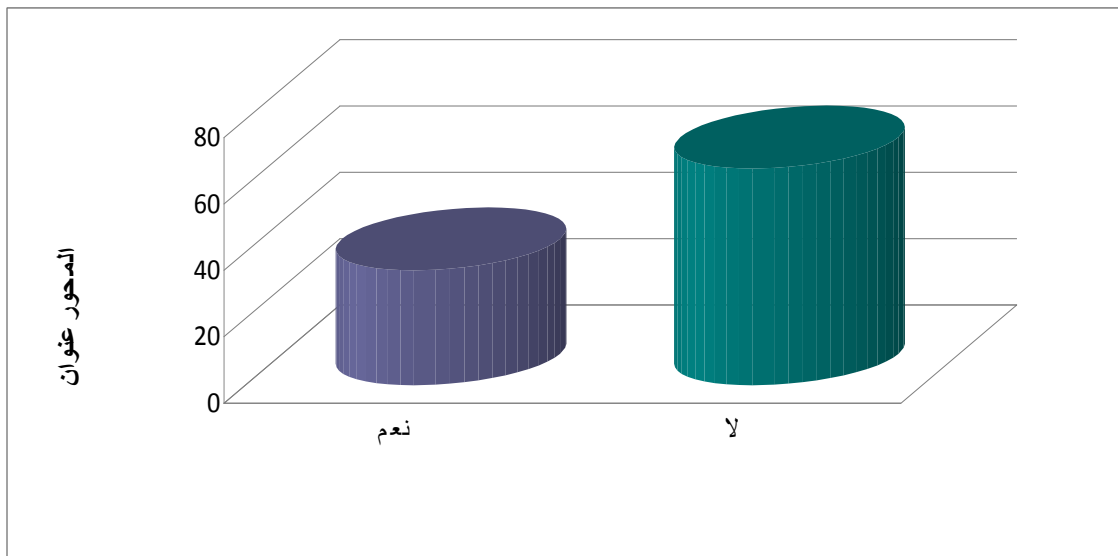
جدول رقم: (08): يبين هل تدريس الاتساق و الانسجام يدخل في تطور اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	53	34.64%
لا	100	65.35%
المجموع	135	100%

قراءة الجدول:

ما يعادل نسبة 43.64% من المستجوبين ترى أن الاتساق والانسجام لهما علاقة كبيرة في تطوير وتحسين مستوى اللغة (الصوتي، والصرفي والدلالي) ولهما علاقة بشكل النصوص ومضمونها، ولهما أيضا علاقة تكاملية ببقية الأنشطة، أمّا نسبة: 65.35% فتري أن الاتساق والانسجام غير معروفين وأنهما مستوردان من النظريات الحديثة التي تخدم اللغات التي نمت فيها هذه النظريات وهذا يؤكد لنا المفهوم القاصر الذي اعتمده واضعو منهاج اللغة العربية في انتقاء المقرر الخاص بالاتساق والانسجام وأنه كان يستحسن أن تذكر فوائد الاتساق والانسجام والروابط الدلالية ويتم توضيحها من خلال النشريات وأن لها علاقة كبيرة بتراثنا الزاخر، من هذه المفاهيم كما ذكرنا في الفصل الأول.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

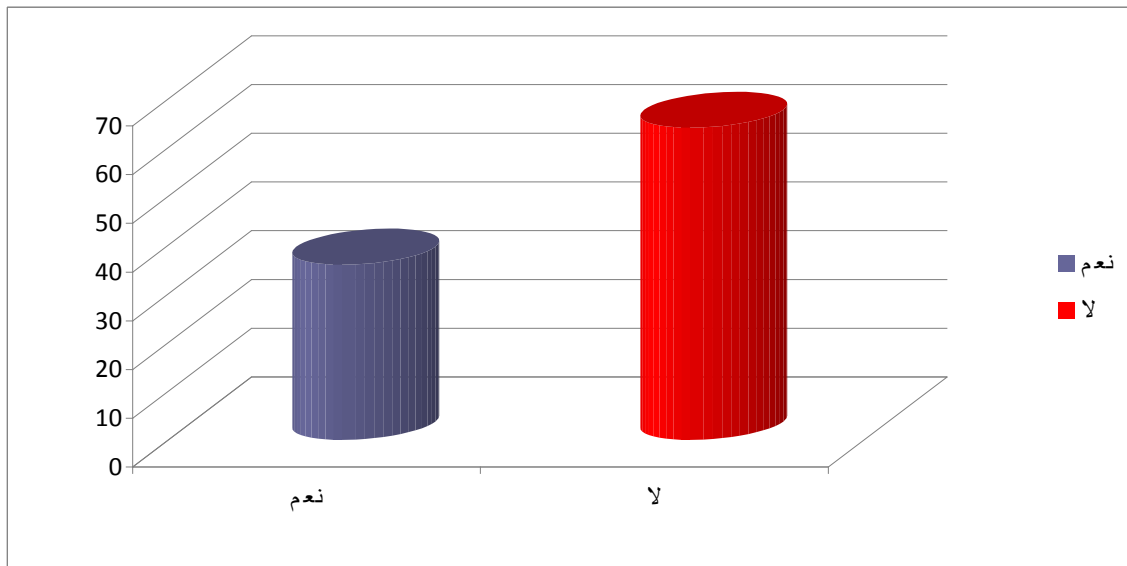
جدول رقم: (09): يبين مدى استيعاب التلاميذ لأدوات الاتساق والانسجام.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
35.94	35	نعم
64.05	198	لا
100	135	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 35.94% من فئة المستجوبين إلى أنه يمكن إستيعاب أدوات الاتساق وآليات الانسجام وليس ذلك بالمستحيل لأن من لديه مبادئ أولية في النحو والدلالة لا يصعب عليه شيء، وتشير نسبة 64.06% من المستجوبين إلى أنه لا يمكن إستيعاب هذه المفاهيم لأن ترتيب الموضوعات اعتباطي لا يأخذ بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب وليس له علاقة بربط الخبرات السابقة باللاحقة.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإتيان

جدول رقم: (10): في حالة الإجابة ب: لا

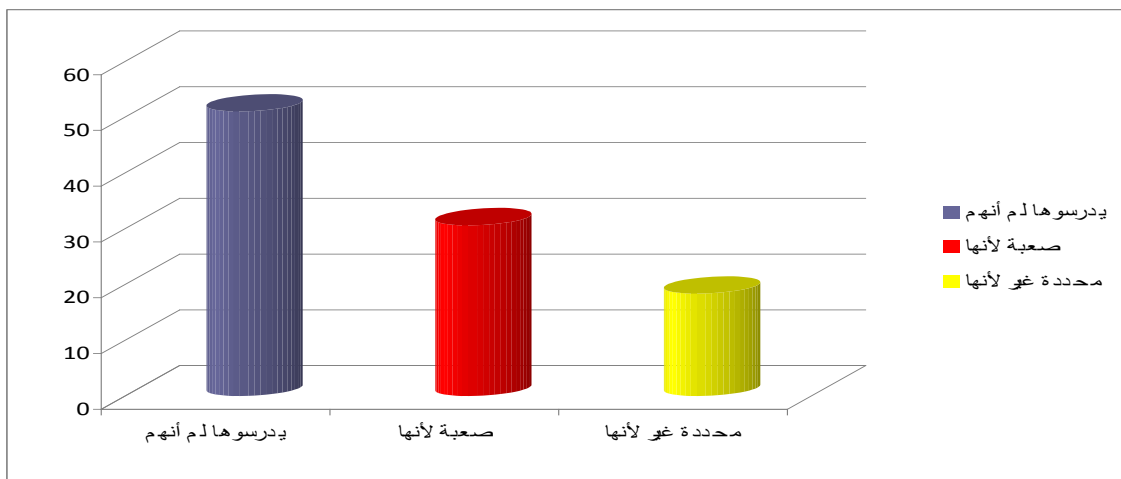
الاحتمالات	التكرار	النسبة
لأنهم لم يدرسوها	50	51.02
لأنها صعبة	30	30.61
لأنها غير محددة	18	18.36
المجموع	153	%100

قراءة الجدول:

تشير نسبة 51.02% من فئة المستجوبين أن الطلبة لم يدرسوا المبادئ الأولية للسانيات النص بالترج وكان الأجدر أن تخصص ساعات طويلة، ومادة خاصة لأهميتها أما وضع تعاريف قصيرة جداً في الكتاب المقرر من دون تطبيقات عليها، فهذا حتماً لا يغني ولا يضمن من جوع، والأستاذ نفسه يُعاني ما بالك بالتلميذ والنتيجة إن تسأل أيًا كان عن أبسط المفاهيم لا تجد الإجابة على كثير من الأسئلة الموجودة في الكتاب؟

ونجد نسبة 30.61% يرونها صعبة، فإذا كان أهل الاختصاص في الجامعات يرون صعوبة التميز بين أدوات الاتساق وآليات الانسجام، خاصة من الناحية العملية ومن مظاهر ذلك الضبابية والاختلاف في تصنيفهما وتعدد التسميات وعدم تطابق المفاهيم ما بالك بالمستويات الدنيا وصولاً إلى التلميذ؟، وتشير نسبة 18.36% من فئة المستجوبين إلى أن هناك خلطاً بين أدوات الاتساق وآليات الانسجام ولم يتم تحديد كل منهما في الكتاب المدرسي وبالتالي يؤدي ذلك إلى عدم إستيعابهما.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



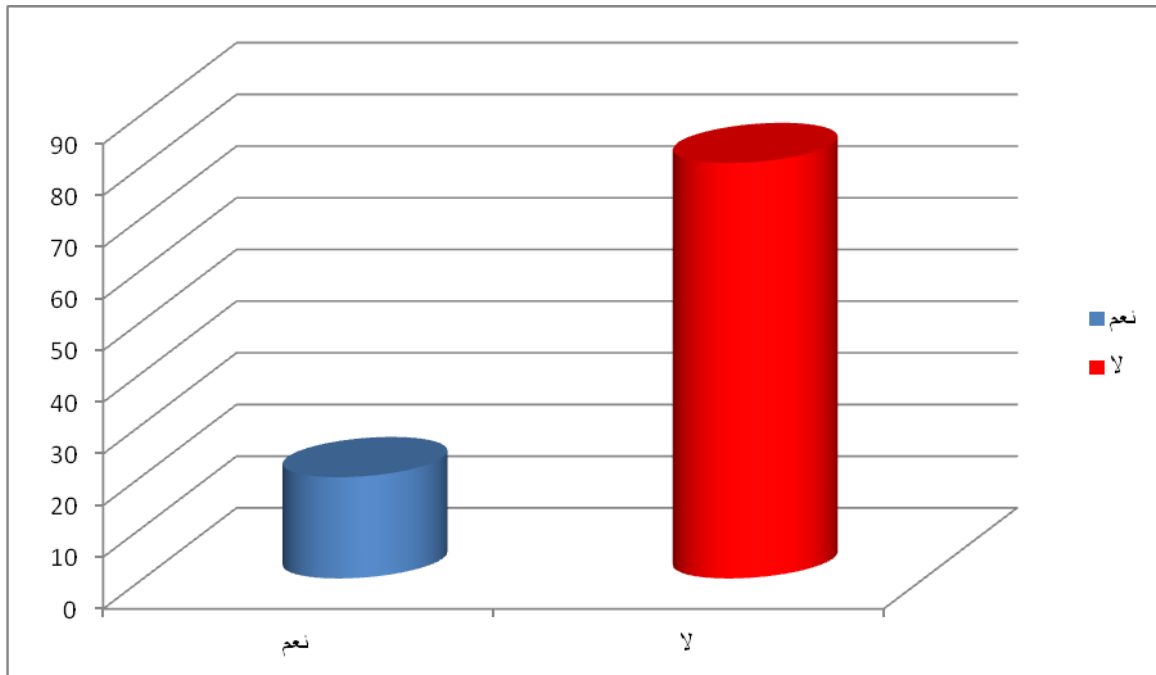
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

جدول رقم: (11): تناول الأستاذ مع الطلبة الحديث عن لسانيات النص و العلم الذي ينتمي إليه الاتساق و الانسجام.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	30	19.60
لا	123	80.39
المجموع	135	100

قراءة الجدول:

تشير نسبة 19.60% من فئة المستجوبين إلى أنهم يتناولون مع التلاميذ مثل هذه القضايا قبل طرحها، وتناول موضوعاتها ولو بعجالة لأن الوقت المخصص غير كاف تمامًا، ونسبة 80.39% تشير إلى أن الأستاذ لا يتعرض بتاتاً لهذا العلم، ففي أحس الأحوال يطرح الأسئلة المبرمجة في الكتاب إن سمح بذلك الوقت، ومعظم الأساتذة يرون عدم وجود ترتيب بنائي من العام إلى الخاص للمعلومات تسمح بترسيخها في أذهان التلاميذ. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



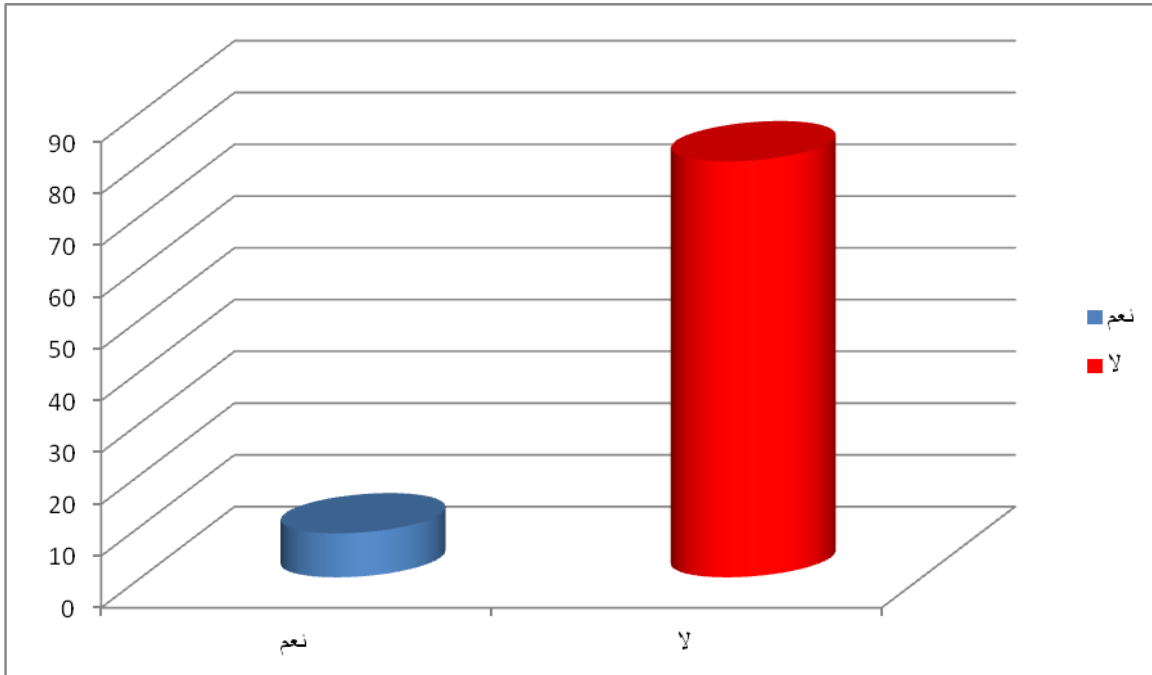
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

جدول رقم: (12): يبين تصرف الأستاذ في حذف عنصر الاتساق و الانسجام أو زيادة بعض الأسئلة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	103	%08.49
لا	140	%91.50
المجموع	135	%100

قراءة الجدول:

تشير نسبة 8.49% من المستجوبين إلى أن الأستاذ يمكنه أن يتصرف في حدود الاجتهاد الذي يخدم العملية التعليمية بالزيادة أو بالنقصان، أما نسبة 91.50% من المستجوبين يشير إلى أن الأستاذ مقيد ببرنامج مسطر من قبل وزارة التربية والتعليم لا يمكنه أن يتجاوزه، ولا يجوز له أن يتصرف من تلقاء نفسه رغم أنهم يقرون بضرورة حذف بعض الموضوعات التي يرونها غير وظيفية ويمكن إرجاؤها إلى مرحلة التعليم الجامعي لأنها لا تتناسب مستوى المتعلم في المرحلة الثانوية. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:





## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

جدول رقم: (13): يبين الصعوبات التي تكمن وراء صعوبة استيعاب الاتساق والانسجام.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
13.07%	20	صعبة الموضوعات
09.80%	15	الطريقة
03.92%	06	التكرار
19.60%	30	صعوبة المصطلحات
04.57%	07	تبليغ المحتوى
26.14%	40	المنهاج التربوي
08.49%	13	الأساتذة
14.37%	22	المتعلم
100%	153	المجموع

قراءة الجدول:

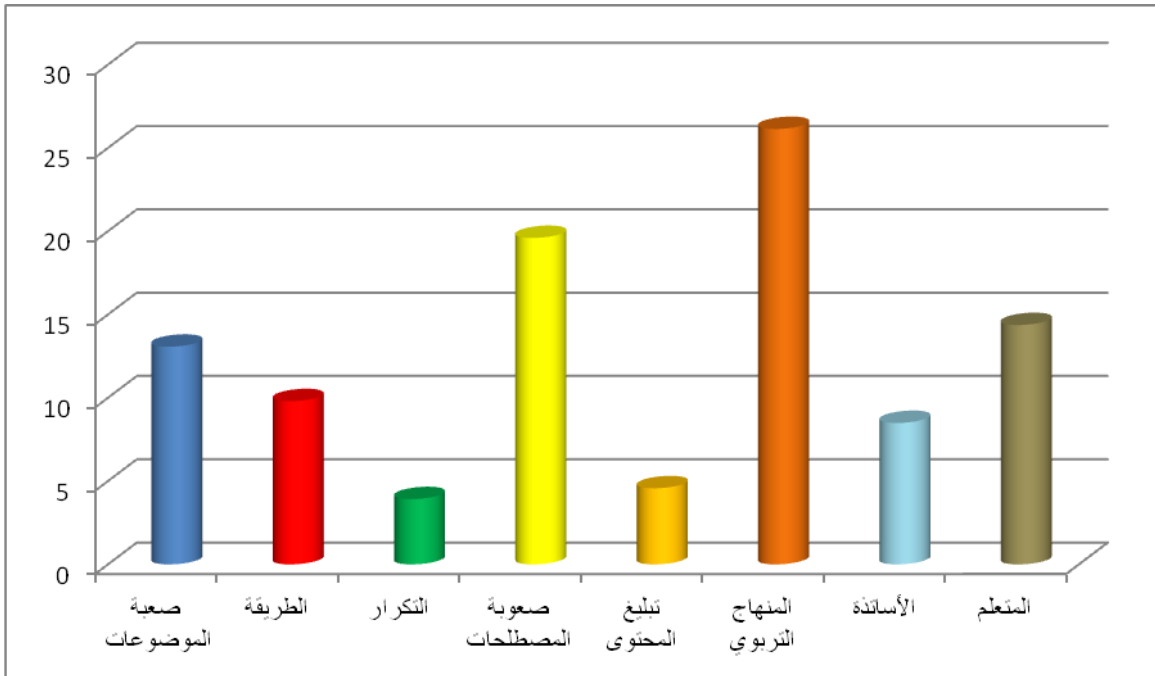
تشير نسبة 13.07% من فئة المستجوبين إلى صعوبة الموضوعات بحكم المعارف الخلفية - كما أشرنا سابقاً - وتشابه التعاريف والمفاهيم ويؤكد هؤلاء الأساتذة إلى أن ترتيب الموضوعات جاء مرتباً ترتيباً اعتباطياً لا يأخذ بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، ويرجع بعضهم إلى عدم فهم النحو والصرف والبلاغة لما لهذه المواد من علاقة مباشرة بموضوع الاتساق والانسجام، وتشير نسبة 9.80% من المستجوبين إلى أن الخلل الحاصل بسبب الطرائق المعتمدة خاصة طريقة النصوص المتكاملة التي تحتاج إلى تخصيص وقت كاف، لا يمكن أن تأتي أكلها من خلال تخصيص ساعة من الزمن لدراسة كل الأنشطة بما فيها الاتساق والانسجام، وتشير نسبة 3.92% إلى وجود تكرار متعمد يحيل إلى الملل والضجر، فالأسئلة التي تطرح وتوجد في الكتاب المدرسي متشابهة وليس فيها إبداع و تجديد، وتشير نسبة 19.60% إلى صعوبة المصطلحات وكان الأجدر أن يتم توضيحها من خلال كتابة تعاريف لها مدعومة بأمثلة مثل ما كان في الكتاب المدرسي في السبعينيات والثمانينات حيث كنا نجد القواعد والأحكام مذيلة بالأمثلة وبعدها الأسئلة، أما الآن نجد الأسئلة مباشرة وليس للتلميذ مرجع يعود إليه، أما نسبة 04.57% ترى أن الصعوبة تكمن في المحتوى في حد ذاته وأن

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

آليات الاتساق ووسائل الانسجام تحتاج إلى تدرج و تخصيص حصة خاصة لها، ونجد نسبة 26.14% ترى أن الصعوبة تكمن في المنهاج نفسه، حيث يشتمل على موضوعات غير وظيفية لا تتسجم مع الأهداف، وغير محررة لمبادرات المتعلم، ولا تستجيب لحاجات المتعلم النفسية واللغوية والاجتماعية.

ونجد نسبة 8.49% من المستجوبين ترى أن المشكلة في عدم كفاءة بعض الأساتذة وفقدانهم للمواصفات التي يجب أن تتوفر في حمل أمانة التعليم، وهذا يعود إلى السياسة المتبعة في السنوات الأخيرة حيث لم تعد هناك معايير ومقاييس تكفل نجاح من يستحق؟ حيث ينجح من هب ودب، ونجد نسبة 14.37% ترى أن المشكلة في المتعلم الذي أصبح لا هم له إلا النقطة والنجاح، ويعاني من ذلك ضعفا حصل له من المراحل السابقة بسبب نسبة النجاح التي تطالب بها الوزارة التي تريد النجاح للجميع ! وهذا ما يعكسه الواقع فالتلميذ الذي لا يستطيع أن يقرأ نصاً كيف يمكنه أن يتعمق في تحليله ودراسة مضمونه ومعالجة اتساقه وانسجامه ودلالة ألفاظه ومعانيه؟

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

جدول رقم: (14): النصوص و الأمثلة المستخدمة في مظهري الاتساق والانسجام.

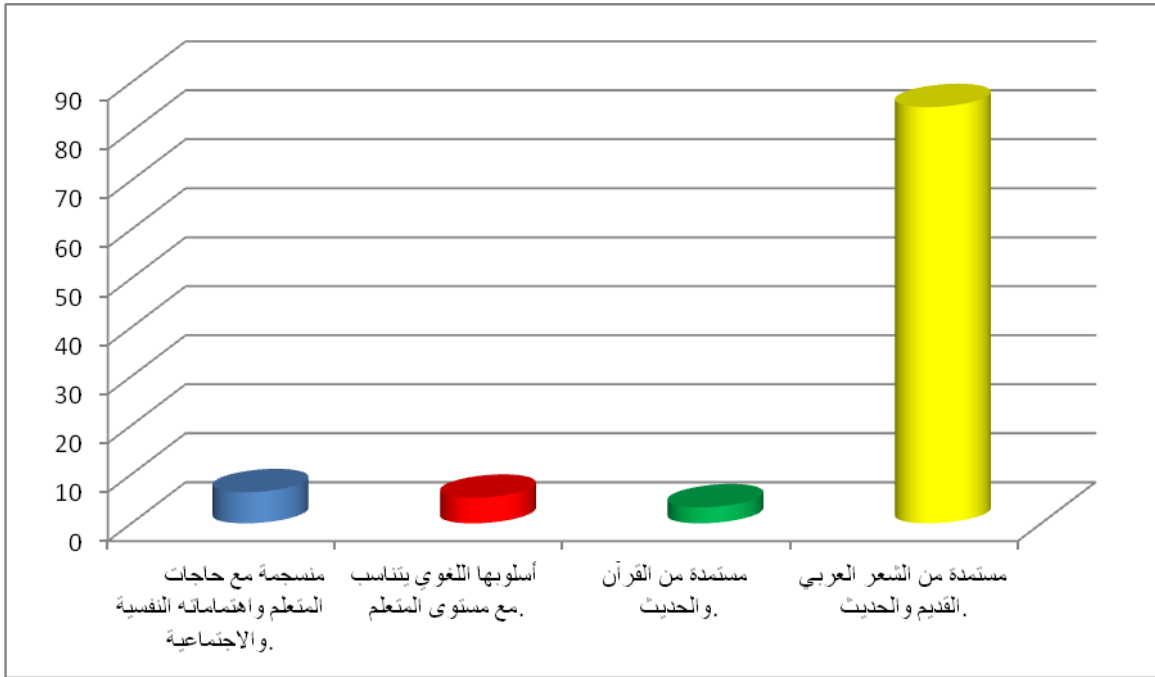
النسبة	التكرار	الاحتمالات
06.53%	10	أ - منسجمة مع حاجات المتعلم واهتماماته النفسية والاجتماعية.
5.22%	18	ب - أسلوبها اللغوي يتناسب مع مستوى المتعلم.
3.26%	05	ت - مستمدة من القرآن والحديث.
84.96%	130	ث - مستمدة من الشعر العربي القديم والحديث.
100%	153	المجموع

قراءة الجدول:

أسفرت الإجابة المتعلقة بمدى إنسجام النصوص مع حاجات المتعلم و اهتماماته النفسية والاجتماعية أن نسبة 06.13% تراها كذلك وهي نسبة قليلة جداً فهي لا تعالج حاجات المتعلم ولا علاقة لها بالتطور الحضاري الحاصل اليوم، كما تشير نسبة 5.22% إلى أن النصوص تتناسب من حيث الأسلوب مع مستوى المتعلم ومفيدة، ويمكنها أن تنهض بمستويات التلاميذ أما بالنسبة لأغلبية الأساتذة فيرون عكس ذلك تماماً والدليل على ذلك المستوى المتدني، حيث يعاني معظم التلاميذ من ذلك في مستويات عليا ما بالك بالسنة الأولى ثانوي !، كما نجد نسبة 3.26% من المستجوبين ترى أن نصوص الإنطلاق مستمدة من القرآن والحديث النبوي وهذه النسبة كأنها لم تقرأ البرنامج أصلا، ونجد نسبة 84.96% من المستجوبين ترى أنها مستمدة من الشعر العربي القديم والحديث وهي فعلاً كذلك لأنني عندما تفحصت البرنامج وجدته مطابقاً لما قالوا وكانت إجاباتهم دقيقة، وكان لنا هدف من وراء هذا السؤال: هل الأساتذة على إطلاع بما يقدمون أم لا؟ فوجدنا الأغلبية على علم فمعظم نصوص الإنطلاق مستمدة من الشعر الجاهلي "زهير بن أبي سلمى" ص: 15، "عنتر بن شداد العبسي" ص: 37، "كعب بن مالك" ص، "النابغة الجعدي"، "الكميت" ص: 150، "جميل بن معمر" ص: 165، "الأخطل" ص: 180.

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم: (15): يبين مدى تجاوب التلاميذ أثناء تقديم الاتساق والانسجام.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	53	34.64%
لا	100	65.34%
المجموع	153	100%

جدول رقم: (16): في حالة الإجابة ب: (لا)

الاحتمالات	التكرار	النسبة
الفروق.	12	12%
طريقة إلقاء الدرس.	18	18%
صعوبة المفردات.	40	40%
عجز المتعلم عن فهم المعنى.	20	20%
خلو النصوص من عنصر الإثارة و التشويق.	10	10%
المجموع	153	100%

قراءة الجدول:

تشير نسبة 34.64% من المستجوبين من الأساتذة إلى أن هناك تجاوبا كبيرا أثناء

تفحص مظهري الاتساق والانسجام، والتلاميذ يستوعبون ما يقدم لهم، وهناك تكامل بين المعلومات أمّا بنسبة 65.34% وهي نسبة تضاعف السنة الأولى تقريباً ترى أن هناك عدم تجاوب من قبل التلاميذ ويكاد الأستاذ يطرح السؤال ويجب عنه فهو المرسل والمرسل إليه في آن واحد!

\* الأسباب:

الفروق الفردية:

تشير نسبة 12% من الأساتذة المستجوبين إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ كانت وراء عدم التجاوب فبعض التلاميذ تتوفر لديهم الإمكانيات والمراجع والمصادر والانترنت، ويزاولون الدروس الخصوصية وهؤلاء يمثلون نسبة قليلة، حيث نجد في كل صف نسبة قليلة متحفزة وتحضر الدروس والأغلبية لا علاقة لها بما يقدم.

1. طريقة إلقاء الدرس:

تشير نسبة 18% إلى السبب الذي يكمن وراء عدم تجاوب التلاميذ هو الطريقة المقترحة من طرف وزارة التربية والتعليم إذ لا يمكن أن توتي بثمارها وقد تم تخصيص ساعة لمعالجة كل الأنشطة بما فيها تفحص الاتساق والانسجام.

2. صعوبة المفردات:

تشير نسبة 40% من الأساتذة المستجوبين إلى أن عدم التجاوب يكمن وراء صعوبة المفردات و المصطلحات، حيث يُعاني الأساتذة من عدم فهمها فما بالك بالتلاميذ !.

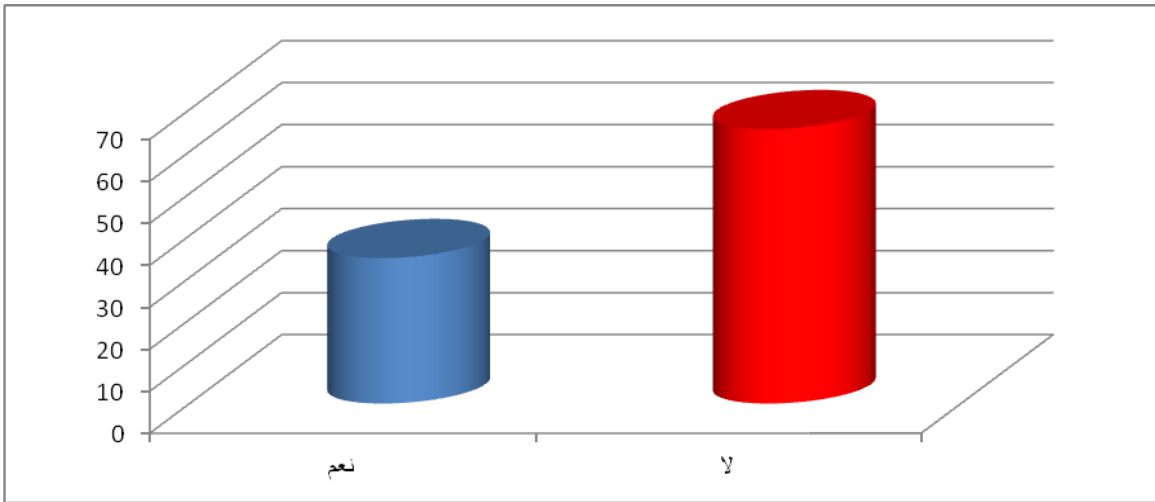
3. عجز المتعلم عن فهم المعاني:

تشير نسبة 20% من المستجوبين إلى أن السبب في عدم تجاوب التلاميذ يعود إلى عدم كفاءة التلاميذ الذين يُعدّون ضحية الإصلاحات التربوية، حيث يمكن لكل تلميذ أن يحقق النجاح من خلال السياسة المتبعة التي تحارب التسرب المدرسي، وهما الوحيد تحقيق أكبر نسبة من الناجحين، فكيف يتحقق النجاح الحقيقي؟ ما لم يبن بناءً صحيحاً منذ مساره من الابتدائي إلى المتوسط، إلى الثانوي، فإن التلميذ الذي يعجز عن قراءة النص كيف له أن يفهم مصطلحات هي نفسها مثار جدل بين المتخصصين.

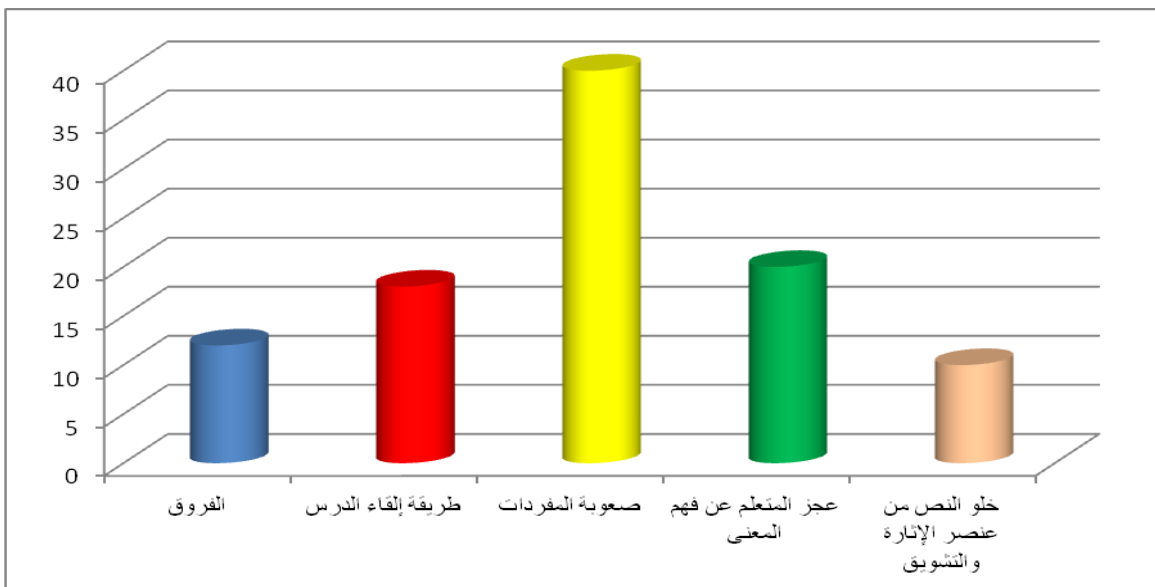
#### 4. خلو النصوص من عنصر الإثارة والتشويق:

تشير نسبة 10% إلى أن عدم التجاوب يكمن وراءه خلو النصوص، من عنصر التشويق والإثارة، والزام الأساتذة بطريقة واحدة الاكتفاء بما هو مبرمج فالأستاذ مطالب بتطبيق البرنامج وعدم الاجتهاد وإلا يُعد متجاوزًا لما كُلفَ به، ويكتفي معظمهم بمفهوم (بضاعتنا ردت إلينا) وهنا الكارثة سواء أكانت على مستوى النصوص أم الأمثلة أم إبداع الأساتذة، ومن خلال التحوار مع بعض الأساتذة وجدنا أساتذة أكفاء ومقتردين ولكن عذرهم الوحيد قولهم: "لا اجتهاد مع نص".

كما توضحه الرسوم البيانية الآتية:



في حالة الإجابة بـ: (لا)



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

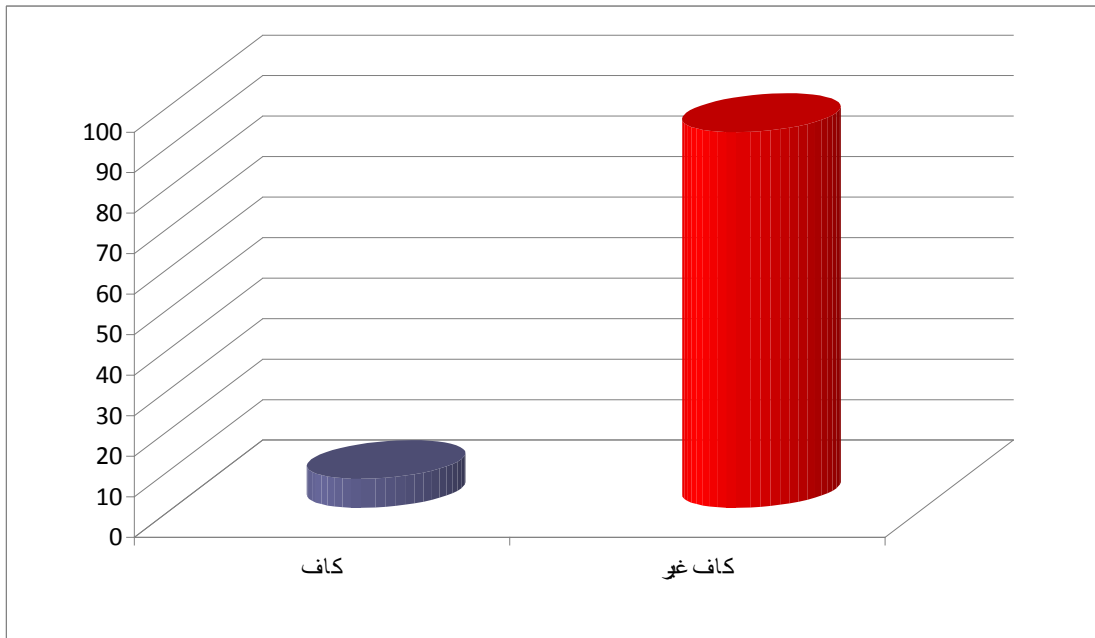
جدول رقم: (17): الوقت المخصص لتدريس الاتساق والانسجام

الاحتمالات	التكرار	النسبة
كاف	11	7.18%
غير كاف	142	92.81%
المجموع	153	100%

قراءة الجدول:

يتبين من خلال هذا الجدول أن ما يعادل نسبة 7.18% من الفئة المستجوبة ترى أن الوقت المخصص لتفحص مظهري الاتساق والانسجام كافيًا، حيث يقوم الأستاذ بتقديم ما ورد في كتاب التلميذ بطرح الأسئلة ويطلب بالإجابة عنها بسرعة مراعاةً لبقية الأنشطة، بينما ترى نسبة 92.81% ترى أن الوقت المخصص لتدريس الاتساق والانسجام غير كاف، فلا يمكن البتة تخصيص 15 دقيقة أو أقل منها لفهم هذين المصطلحين ودراسة النص شكلاً ومضموناً.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

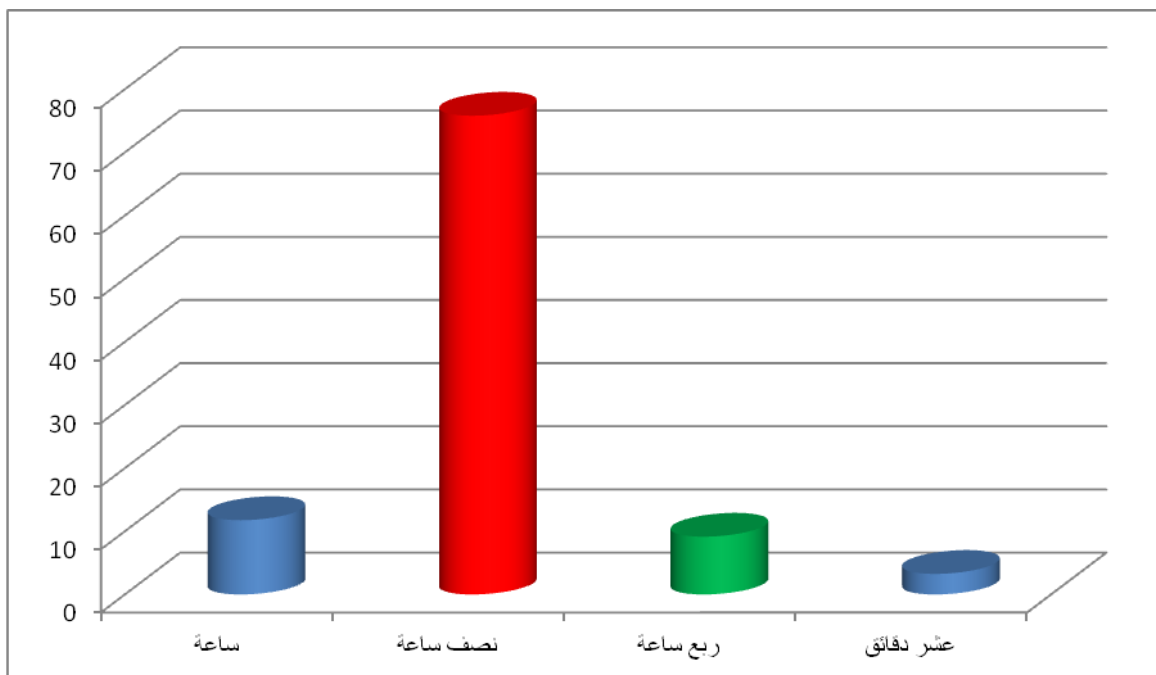
جدول رقم: (18): الوقت المقترح لتدريس الاتساق والانسجام

النسبة	التكرار	الاحتمالات
11.76%	18	ساعة
75.81%	116	نصف ساعة
9.15%	14	ربع ساعة
3.26%	05	عشر دقائق
100%	153	المجموع

قراءة الجدول:

تطالب نسبة 11.76% من فئة المستجوبين من الأساتذة إلى إقترح وتخصيص ساعة كاملة لتدريس الاتساق والانسجام، بل جعلها مادة خاصة على غرار بقية المواد الأخرى مواكبة للتطورات الحاصلة عالمياً، وتشير نسبة 75.81% من الأساتذة إلى تخصيص نصف ساعة لتدريس الاتساق والانسجام وهذا ليس على حساب مادة اللغة العربية بل يتم بصورة فعلية، ونجد نسبة 9.15% ترى تخصيص ربع ساعة " 15 دقيقة" كافية لتدريسها، ونجد نسبة 3.26% تريد الإبقاء على الحال وعلى ما هو عليه، ولا فائدة من الاجتهاد والتجديد.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:





## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإِستبيان

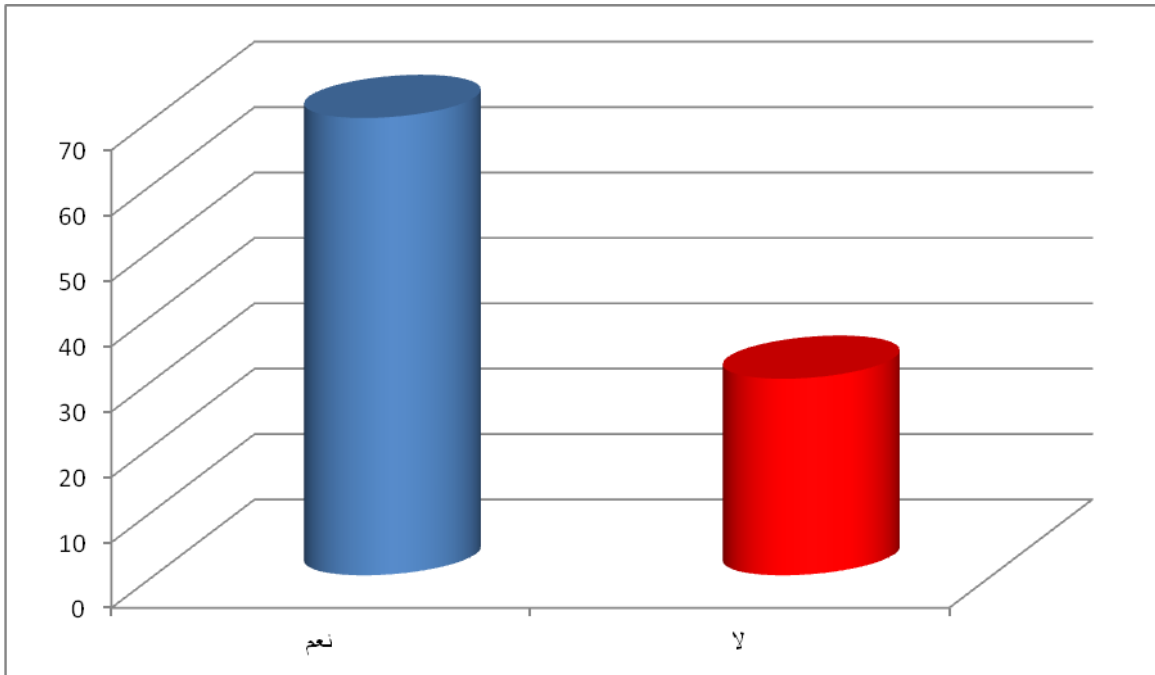
جدول رقم: (19): هل يكتفي الأستاذ بأسئلة الكتاب المدرسي أم يضيف من عنده؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	107	69.93%
لا	46	30.06%
المجموع	153	100%

قراءة الجدول:

تشير نسبة 69.93% من المستجوبين إلى كفاية الأسئلة المقررة في الكتاب المدرسي حرصاً على تطبيق التعليمات وخوفاً من عدم كفاية الوقت المخصص، وأما النسبة المتبقية والمقدرة بـ: 30.06% من الأساتذة الذين لهم خبرة لا يكتفون بأسئلة الكتاب المدرسي ويضيفون ويبدعون من أجل ترسيخ الأحكام والمعارف.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

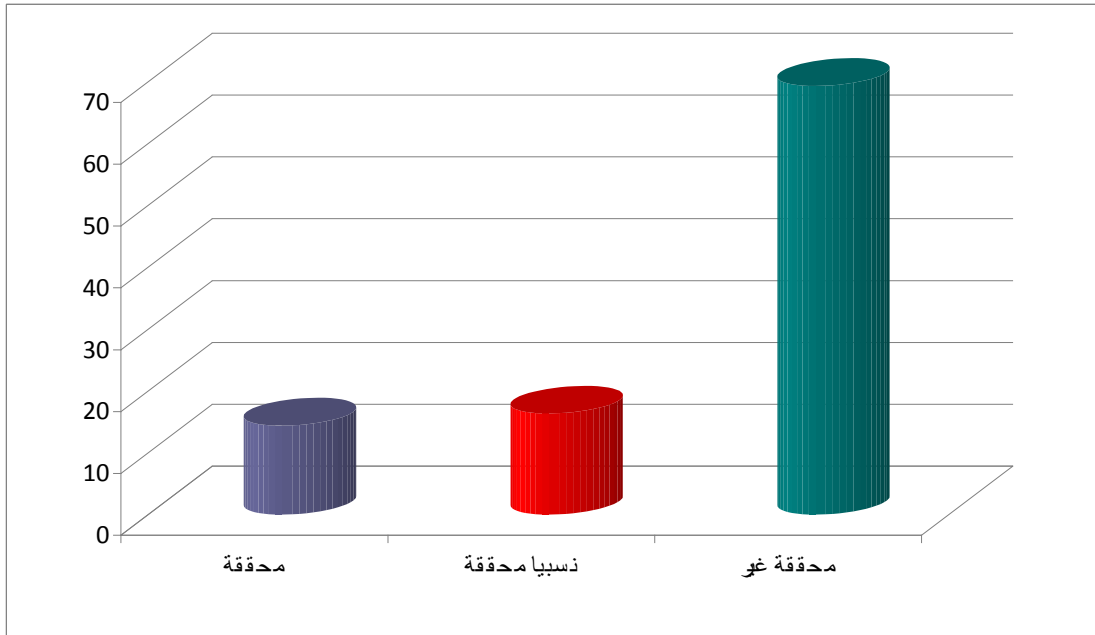
جدول رقم: (20): يبين مدى تحقيق أهداف تدريس الاتساق والانسجام في السنة الأولى ثانوي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
محقة	22	14.37%
محقة نسبياً	25	16.33%
غير محقة	106	69.28%
المجموع	153	100%

قراءة الجدول:

تشير نسبة 14.37% من فئة المستجوبين من الأساتذة إلى أن الأهداف المتوخاة محقة واضحة إجرائية، وتشير نسبة 16.33% من الأساتذة إلى أن الأهداف محقة نسبياً ليست كونها وسيلة لفهم المسموع والمقروء، وتشير نسبة 69.28% من المستجوبين إلى أن الأهداف غير محقة تماماً للأسباب التي ذكرناها آنفاً.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

جدول رقم: (21): الأسباب التي تكمن وراء عدم تحقيق النتائج الإيجابية:

النسبة	التكرار	الاحتمالات
19.60%	30	حاجة الأستاذ إلى المزيد من الوعي بأهمية الموضوع.
13.07%	20	عدم مناسبة الموضوع.
67.32%	103	طول البرنامج.
100%	153	المجموع

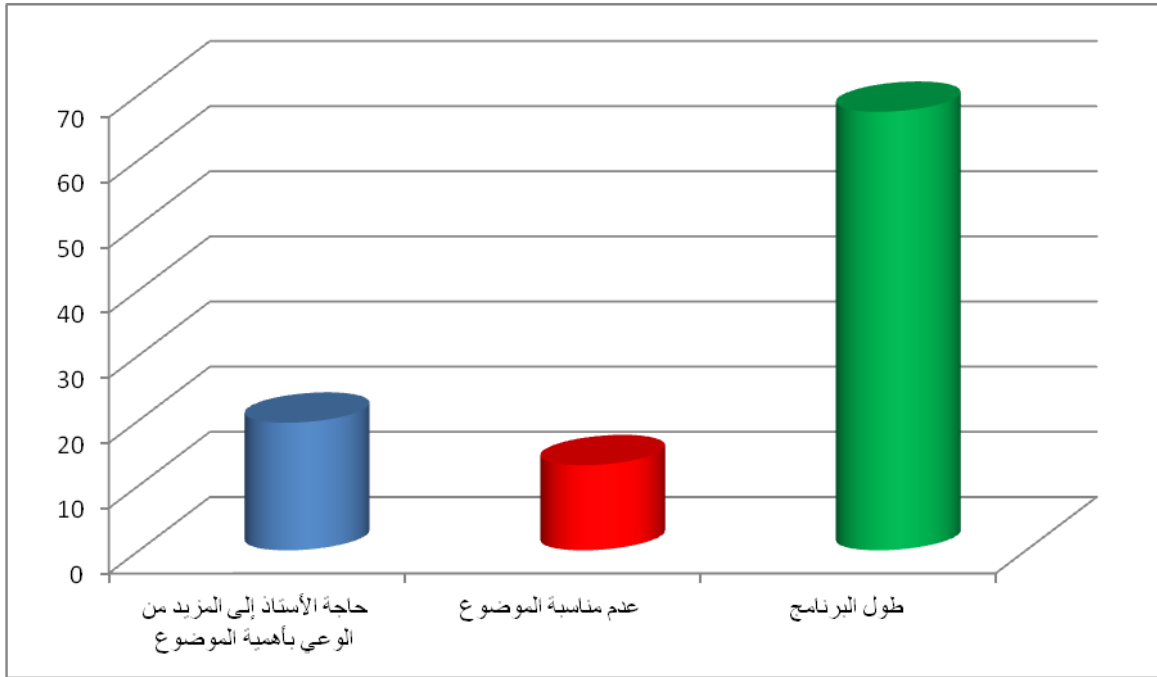
قراءة الجدول:

تشير نسبة 19.60% إلى أن الأساتذة مازالوا يحتاجون إلى كثير من الوعي والتأطير والرسكلة من أجل رفع مستواهم العلمي خاصةً في مجال لسانيات النص والعلوم المستحدثة بل يقترحون إحداث تواصل بين الجامعة والثانوية، ونجد نسبة 13.07% من الذين رأوا أن الأهداف غير محققة لأن المواضيع المقترحة غير مناسبة لمستوى الطلبة ويغلب عليها طابع النحو والبلاغة، والأسئلة المقترحة في كتاب التلميذ خير دليل على ذلك.

ونجد نسبة 67.32% من فئة المستجوبين من الأساتذة ترى أن الأسباب التي تكمن وراء عدم تحقيق الأهداف في عدم كفاية الوقت، إذ لا يمكن للأساتذة أن يقدم كل الأنشطة في ساعة واحدة ولنأخذ مثلاً درس ص: 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23... كيف يمكن للأستاذ أن يسمح بقراءة النص عدة مرات؟ بعد ذلك يثري الرصيد اللغوي ثم يكتشف معطيات النص مع الطلبة، يناقش معطيات النص، يحدد بناء النص، وصولاً إلى مظهري الاتساق والانسجام، يتفحص مظاهر الاتساق والانسجام إلى تركيب فقرات النص ومازالت الأنشطة، وأيضاً قواعد اللغة، وهنا نسجل فعلاً مسؤولية جسيمة ملقاة على عاتق الأستاذ، فلا يمكنه البتة تحقيق أي أهداف بسبب هذا الركام من المعلومات والأحكام والمعارف التي يطالب بتدريسها في حصة لا تتجاوز ستين دقيقة (60 دقيقة).

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



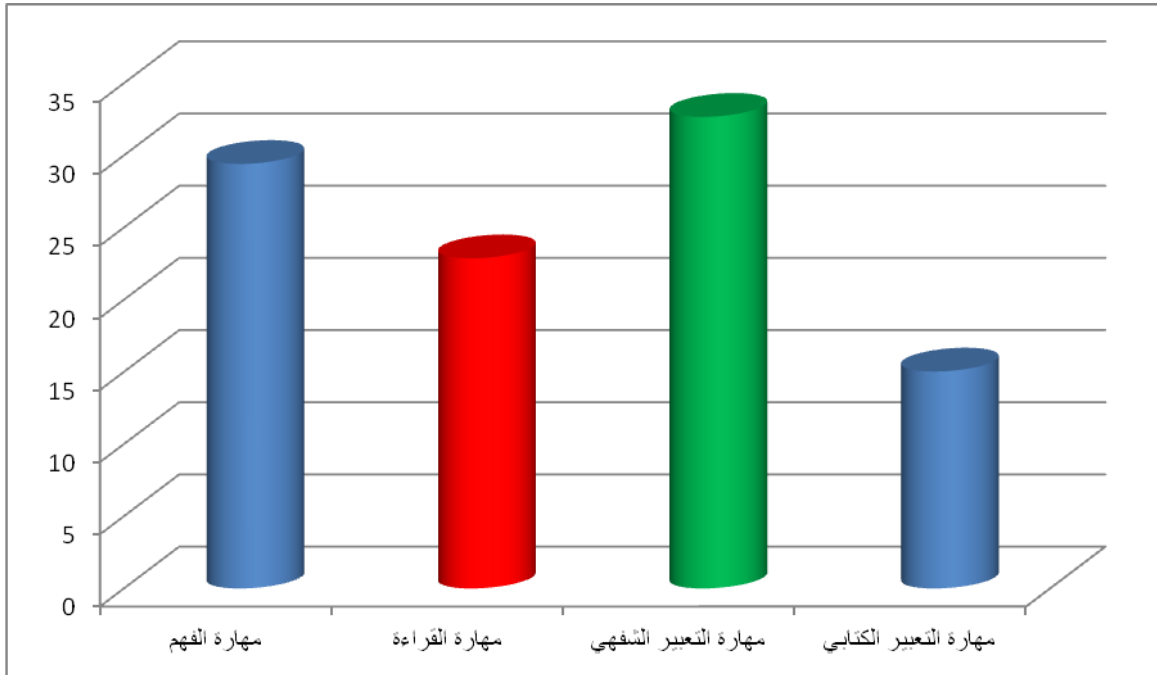
جدول رقم: (22): هل التدريبات والتمارين المعتمدة تؤدي إلى اكتساب المهارات اللغوية؟

النسبة	التكرار	الاحتمالات
29.41%	45	مهارة الفهم.
22.87%	35	مهارة القراءة.
32.67%	50	مهارة التعبير الشفهي.
15.03%	23	مهارة التعبير الكتابي.
100%	153	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 29.41% من المستجوبين على أن الأسئلة المطروحة تكسب التلاميذ مهارة الفهم، ونجد نسبة 22.87% ترى أن التدريبات تساعد على اكتساب مهارة القراءة لما لها من علاقة مع شكل النص ومضمونه، وترى نسبة 32.97% أنها تساعد على اكتساب مهارة التعبير الشفاهي من خلال الإجابة عن الأسئلة وتكرارها عدّة مرات من قبل التلاميذ، ونجد نسبة 15.03% من المستجوبين ترى أن التدريبات والتمارين تكسب مهارة التعبير الكتابي، وهذه الإجابات تدل على أن هناك غموضاً وخطأً على مستوى تحديد أهداف التدريبات المعتمدة، ومن ثم غياب إستراتيجية تصاغ فيها أهداف الاتساق والانسجام من مفومها الواسع.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم: (23): الطابع الغالب على تدريبات الكتاب المدرسي:

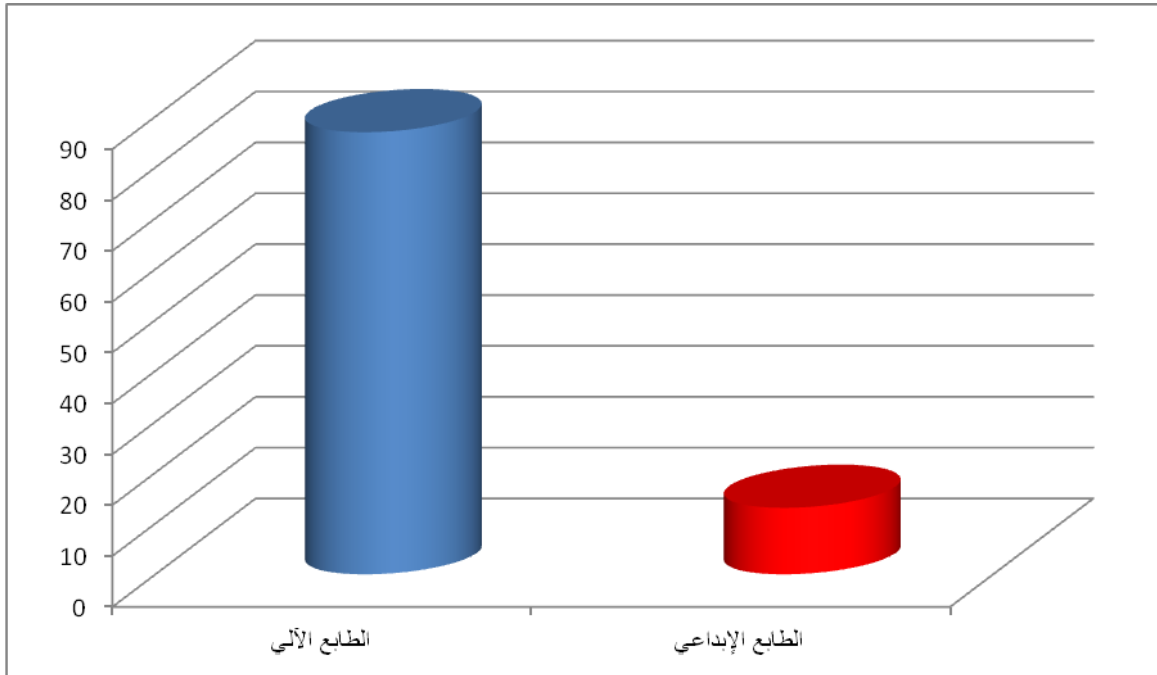
النسبة	التكرار	الاحتمالات
86.92%	20	الطابع الآلي
13.07%	133	الطابع الإبداعي
100%	153	المجموع

قراءة الجدول:

يوضح هذا الجدول أن نسبة 86.92% من المستجوبين تشير إلى الطابع الآلي للتمارين لأنها لا تخضع لشروط الفعل التعليمي العقلي، واستنباط الإجابة حيث أصبحت شكلاً بلا مضموناً الغالب على التدريب بصفة عامة وعلى جميع الأنشطة وخاصة الاتساق والانسجام، وما يعادل نسبة 13.07% لا ترى الرأي السابق، وتؤكد على الصيغة الإبداعية التي تتصف بها تمارين وتدرجات الكتاب المقرر، وأشار بعضهم إلى أن الأمثلة المطروحة والتمارين الموجودة لا تكاد تكون نسخة مكررة من أول الكتاب إلى آخره. والتدرجات عموماً خاضعة لإعمال العقل وتنشيط الذاكرة ولا تختلف على بعض الأنشطة في مادة الرياضيات والفيزياء بل يجد المتعلم الذكي متعة عندما يجيب عن الأسئلة المتعلقة بالاتساق والانسجام.

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم: (24): يبين مدى تجاوب التلاميذ أثناء تقديم الاتساق والانسجام.

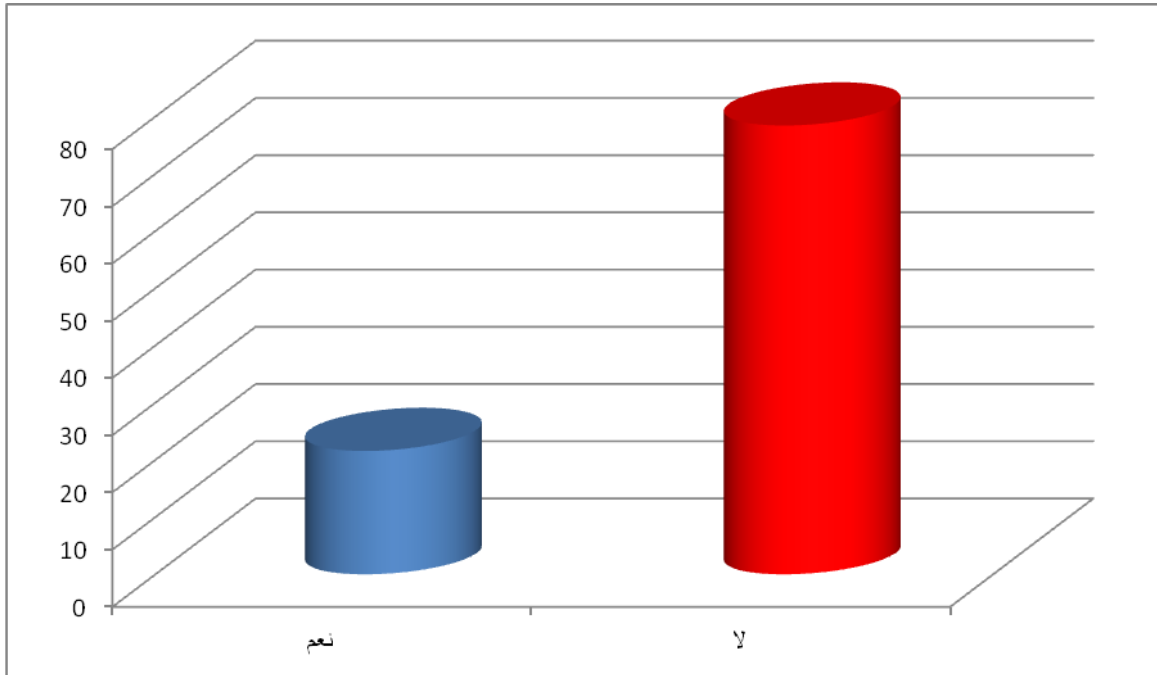
الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	33	%21.56
لا	120	%78.43
المجموع	153	%100

قراءة الجدول:

تشير نسبة 21.56% من المستجوبين إلى أن التلاميذ يتجاوبون مع الأستاذ ويشاركون باستمرار، أثناء تقديم كل الأنشطة بما فيها الاتساق والانسجام وخاصةً إذا كان الأستاذ متمكناً ويُحسن تسيير الحصة، وأمّا النسبة الكبيرة التي تقدر 78.43% ترى العكس تماماً فالتلاميذ لا يتجاوبون إلا نادراً لأن التلاميذ لديهم خوفاً كبيراً، ويفتقرون إلى المبادئ الأولية وإلى الرصيد اللغوي الذي يمكنهم من مواصلة الحوار والمناقشة، ولا يراجعون دروسهم فهمهم الوحيدة النقطة والنجاح وحضورهم شكلي لا غير.

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم: (25): إرجاع الصعوبات اللغوية في تبليغ المحتوى.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
26.14%	40	المنهاج التربوي.
19.60%	30	الأستاذ.
13.07%	20	المتعلم.
19.60%	30	عدم وجود حصص تطبيقية .
21.56%	35	عدم فهم المقاربة بالكفاءات.
100%	153	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 26.14% من المستجوبين إلى أن صعوبة تبليغ المحتوى في المناهج التربوية كونه لم يراع مستوى المتعلمين، ولم يحظ بدراسة معمقة من قبل أصحاب الخبرة، وأهل الاختصاص، ويكفي أن المنظومة التربوية أصبحت حقل تجارب والواقع خير دليل على ذلك، وترى نسبة 19.60% أنّ السبب المباشر هو الأستاذ كونه المسئول وبإمكانه أن يُحسن مستواه المعرفي والعلمي مهما كانت العوائق، ويطلع على أحدث الطرائق ويستفيد منها فالمتعلم يشبه

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

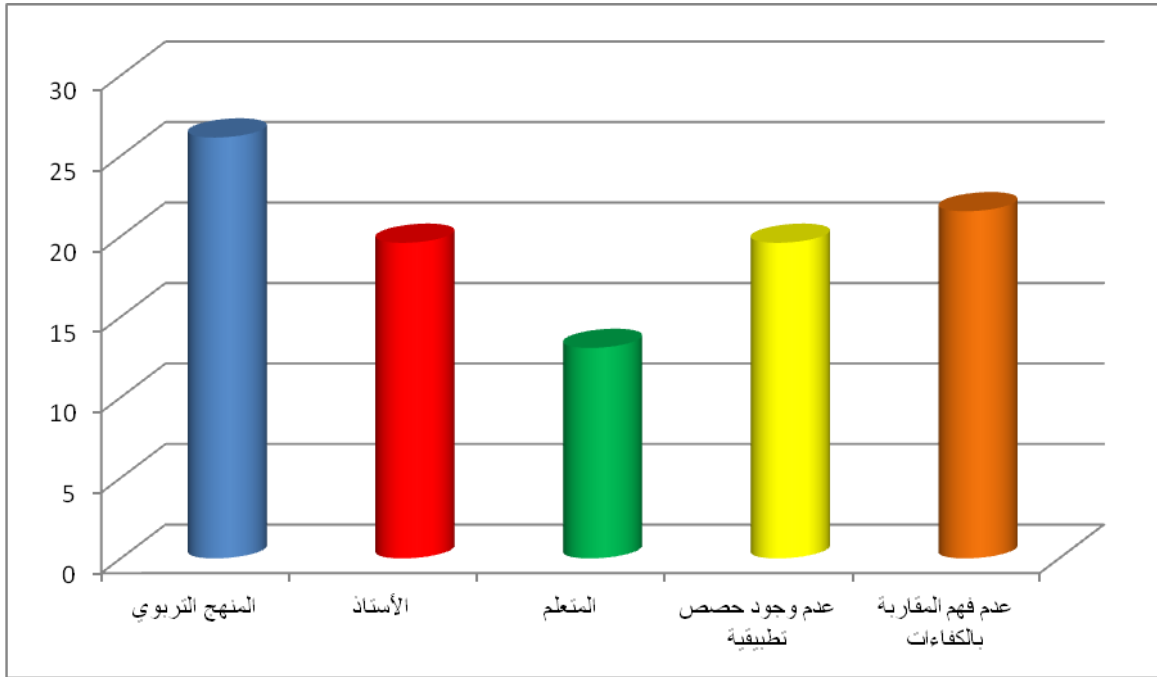
الورقة البيضاء يكتب عليها المعلم ما يشاء، وما المنهاج والطرائق والمتعلم إلا وسائل يستغلها مثلما المعلم (الأستاذ) في تبليغ المحتوى بكل سهولة ويسر، إلا أن الواقع يثبت عدم جدارة الكثيرين، والمفتشون يؤكدون على ذلك رغم حصول عدد كبير من الأستاذة على شهادات عالية: ماجستير، ماستر، والدكتوراه، وتشير نسبة 13.07% من فئة المستجوبين إلى أن السبب الرئيس هو المتعلم (التلميذ)، الذي أصبح يتعامل مع الأستاذ بكل عنهجية وأخلاق سيئة ولا ثمة صلة له بالعلم بسبب القوانين التي زادت الطين بلة نحو (ممنوع الضرب)، ولا حق للأستاذ في أن يتصرف مع التلميذ أو يخرج من القسم مهما كانت الأسباب، زيادة على إستقالة الأسرة، والوالدين، والمجتمع من القيام بواجب التربية تجاه الأبناء.

اعتماد التلميذ على الإعلام الآلي الذي أصبح وبالأعلى على المنظومة التربوية، فالبحوث جاهزة، زيادة على نسبة النجاح سواء أحب الأستاذ أم أبى.

وتشير نسبة 19.60% من المستجوبين إلى عدم كفاية الوقت وعدم وجود حصص تطبيقية حيث لا نجد في الكتاب المقرر القواعد والتعريفات حول الاتساق والانسجام ولا تمرينات حولها ما عدا أسئلة تكاد تكون مكررة وأقرب إلى النحو والبلاغة والتعبير، وتشير نسبة 21.56% من فئة المستجوبين إلى أن السبب الرئيس هو عدم فهم طريقة المقاربة بالكفاءات خاصة الأستاذة القدامى، ومنهم حتى الجدد إذ لا يتعرضون لها في دراساتهم الجامعية إلا قليلا فيما يخص التعليمية (الديداكتيك)، ولا في الأيام التكوينية، أو الندوات التربوية، ويصطدمون بها في الواقع التعليمي التعلمى وتجدها على مستوى التنظير كثيرة المصطلحات المستغلقة والصعبة والمتشابهة ولكن على مستوى التطبيق تكاد تكون منعدمة لأن البيئات والجغرافيا التي طبقت فيها هذه الطرائق تختلف عن بيئاتنا، فالفوج الذي يتعدى 40 تلميذاً لا يمكن للأستاذ الجزائري أن يقدم له المعلومات على ضوء هذه الطريقة التي تحتاج إلى فسح المجال للمتعلم كي يثبت كفاءاته وقدرته.



وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم: ( 26): خاص بالإصلاحات الحالية للمنظومة التربوية على ضوء المقاربة بالكفاءات.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
مناسبة	48	31.37%
غير مناسبة	105	68.62%
المجموع	153	100%

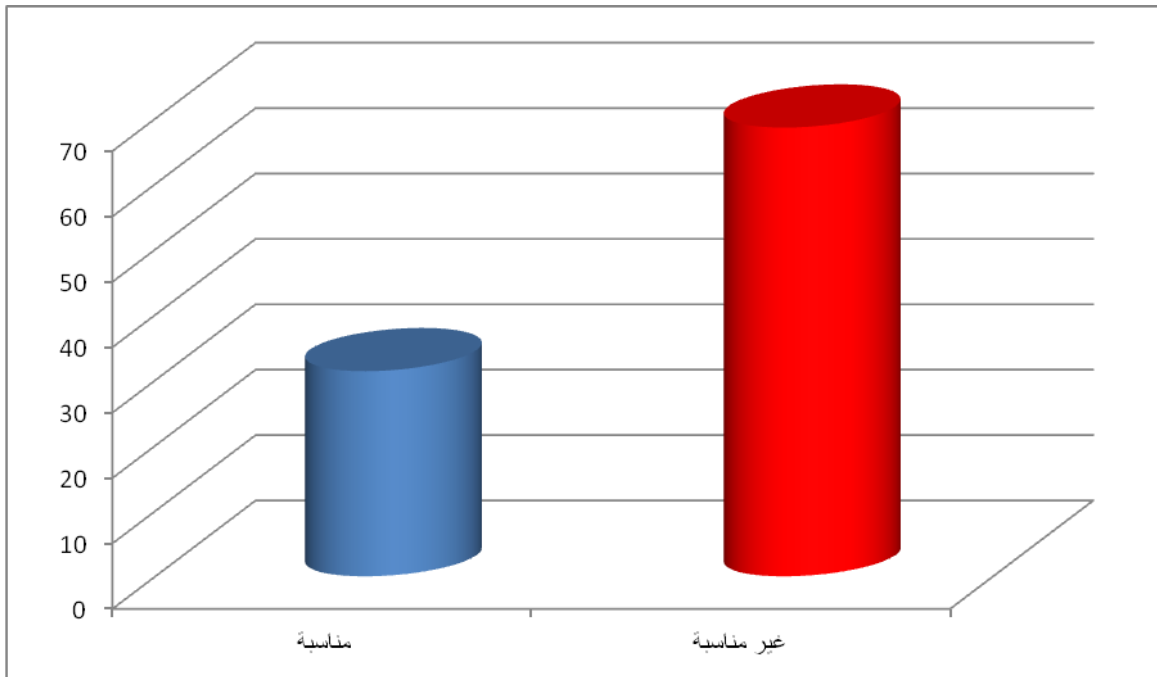
قراءة الجدول:

يبين هذا الجدول أن الإصلاحات الحالية للمنظومة مناسبة بنسبة 31.37% والسبب أنها مستوردة من دول متقدمة ومتطورة في جميع المجالات، وتواكب التطور الحضاري والتكنولوجي، وأن المشكلة في الأساتذة وعدم إستغلالهم الوسائل المتوفرة على جميع الصُعد، وتشير نسبة 68.62% من فئة المستجوبين إلى أنها غير مناسبة تماماً نظراً لعدة أسباب أهمها عدم فهم المقاربة بالكفاءات وإعتبار التعليم حقل تجارب ونسبة النجاح التي فرضتها وزارة التربية خوفاً من التسرب المدرسي، مع ظروف الأستاذ الاجتماعية القاسية التي تجعله لا يقدم كل ما يملك للمتعلم، حيث تجده مشتت الفكر بين الأسرة ومتطلباتها، والثانوية التي يعمل بها

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

بسبب الفقر، بينما الأستاذ في الغرب أو في أمريكا يتمتع بكل الحقوق وفي كثير من دول العالم، والأسباب لا تعد ولا تحصى كما ذكرها الأساتذة، وعموماً يرى الأساتذة وجوب إعادة النظر في المصطلحات كلها وتخصيص لجان مستقلة تابعة من أعماق المنظومة التربوية وتوفير إرادة سياسية تُساعد على تحقيق ذلك لأن الجزائر لا ينقصها إلا الفعل الإجرائي لترقى إلى مستوى الدول المتقدمة، وإنَّ غداً لناظره قريب.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



### 3. عرض نتائج إستبيان التلاميذ:

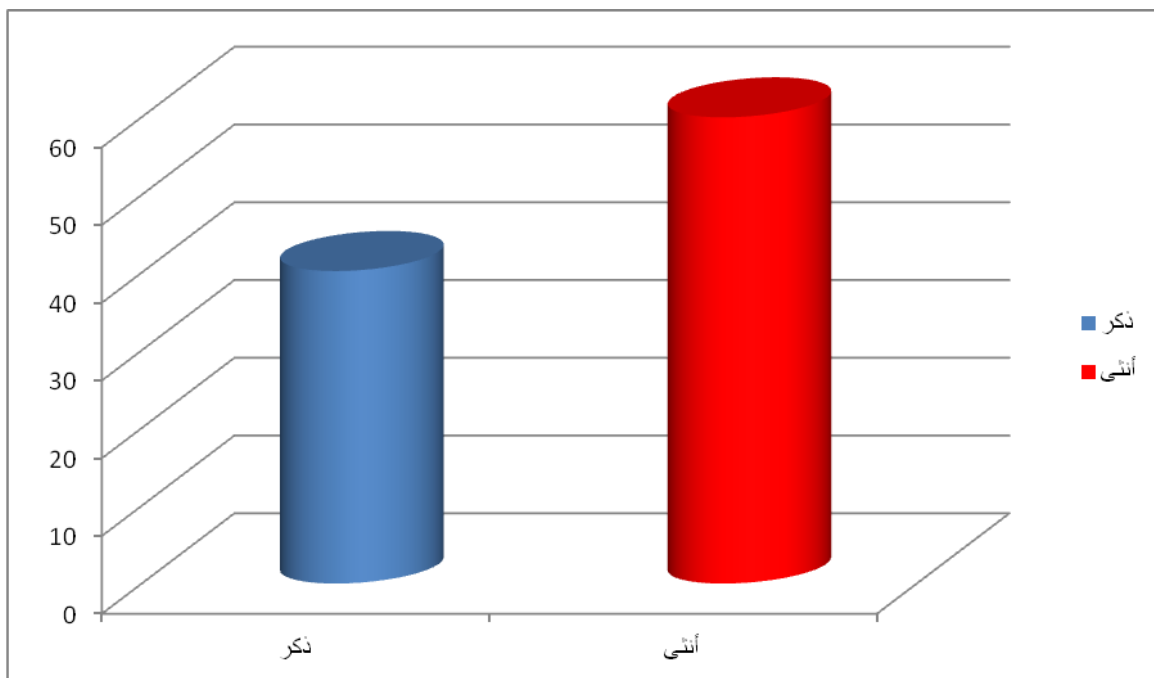
جدول رقم: (01): يبين جنسية العينة:

الإحتمالات	التكرار	النسبة
ذكر	347	%40.02
أنثى	520	%59.97
المجموع	867	%100

قراءة الجدول:

يبين الجدول جنس العينة المستجوبة، فكانت نسبة الإناث تقدر بـ: %59.97 ونسبة الذكور قُدرت بـ: %40.02 والملاحظ أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور، ويزداد هذا العدد يوماً بعد يوم، وهذه الظاهرة تستحق الدراسة، ولها عدة أسباب منها: التسرب المدرسي، بحث الذكور عن المهن، التنافس من أجل كسب الأموال خاصة المناطق الحدودية، وبالنسبة لظاهرة تفوق الإناث لم تعد مقتصرة على المدن بل تعدت إلى المداشر والقرى، والحقيقة أن البنات أقرب إلى الاجتهاد والمراجعة والدنيا لا تقبل الفراغ فلكل مجتهد نصيب.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

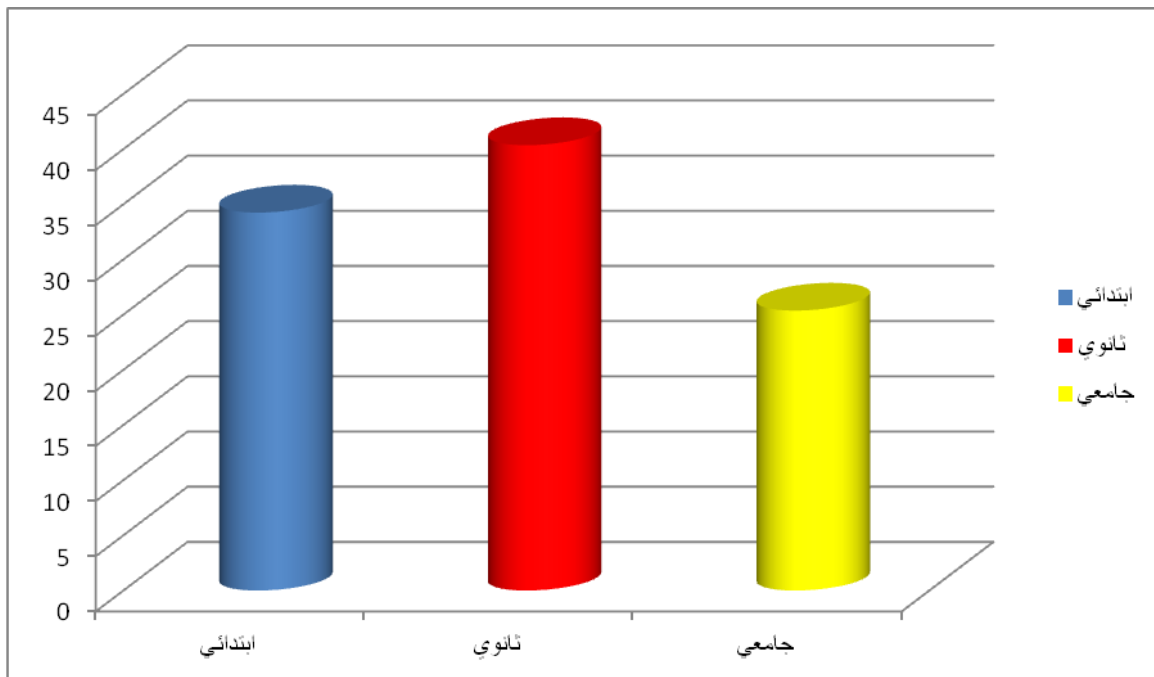
جدول رقم: (02): يبين المستوى التعليمي للأم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
ابتدائي	297	34.25%
ثانوي	350	40.36%
جامعي	220	25.37%
المجموع	867	100%

قراءة الجدول:

يبين الجدول المستوى التعليمي للأمهات المتعلقات، حيث تشير نسبة 34.25% إلى مستوى الابتدائي، ومنهن من يواصلن الدراسة عن طريق المراسلة، وتشير نسبة 40.36% وصول الأمهات إلى مرحلة الثانوية، وتشير نسبة 25.37% إلى وصولهن إلى المستوى الجامعي وهذه النسبة تزيد يوماً بعد يوم، وفي تزايد مستمر بحكم مجانية التعليم، وتوفر المؤسسات والمواصلات، وهذا الجانب لم تقصر فيه الدولة الجزائرية، وبدأنا بمستوى الأم كونها الركن الأساس في عملية التربية وهي المدرسة الأولى ومربية الأجيال ولها إتصال مباشر مع الآباء كما قال حافظ إبراهيم: الأم مدرسة إذا أعدتها \* \* \* أعددت شعباً طيب الأعراق

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

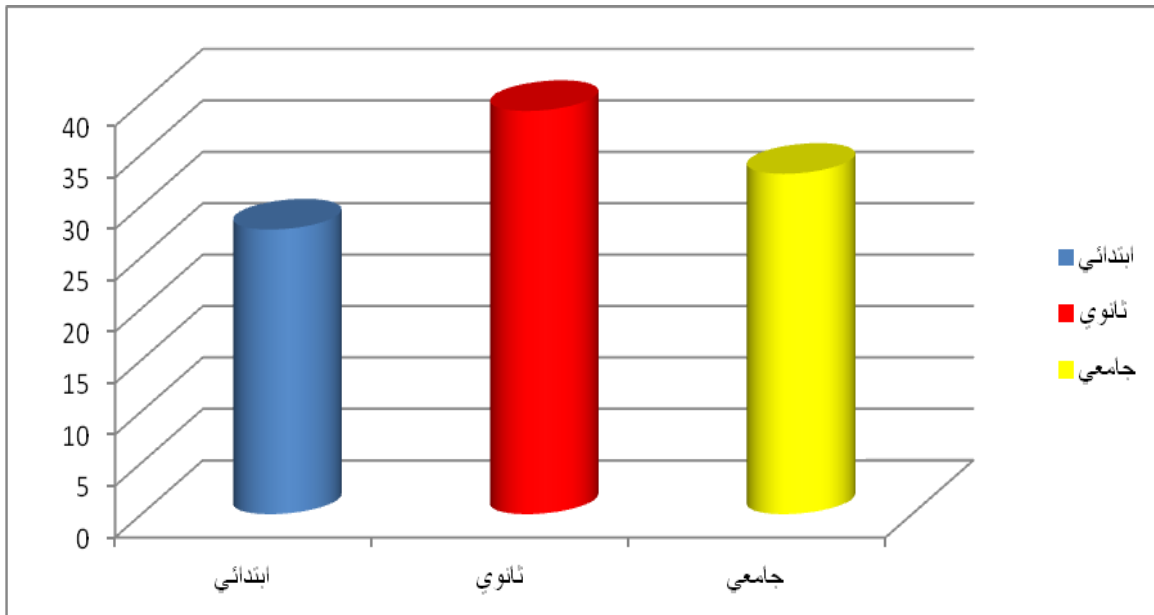
الجدول رقم: (03) يبين المستوى التعليمي للأب.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
ابتدائي	240	27.68%
ثانوي	340	39.21%
جامعي	287	33.10%
المجموع	867	100%

قراءة الجدول:

يبين الجدول المستوى التعليمي للآباء حيث تشير نسبة 27.68% أن مستواهم ابتدائي وذلك لوجودهم في المناطق البعيدة والقرى والمداشر بسبب التسرب المدرسي والفقر وعدم القدرة على المواصلة، ونجد نسبة 39.21% مستواهم ثانوي وهو تحسن ملحوظ، ونجد نسبة 33.10% مستواهم جامعي وهو أيضاً في تزايد مستمر بحكم توفر الجامعات، حيث أصبحت تقريباً في كل ولاية جامعة وهذا يبشر بالخير إن ربطت بسياسة رشيدة.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



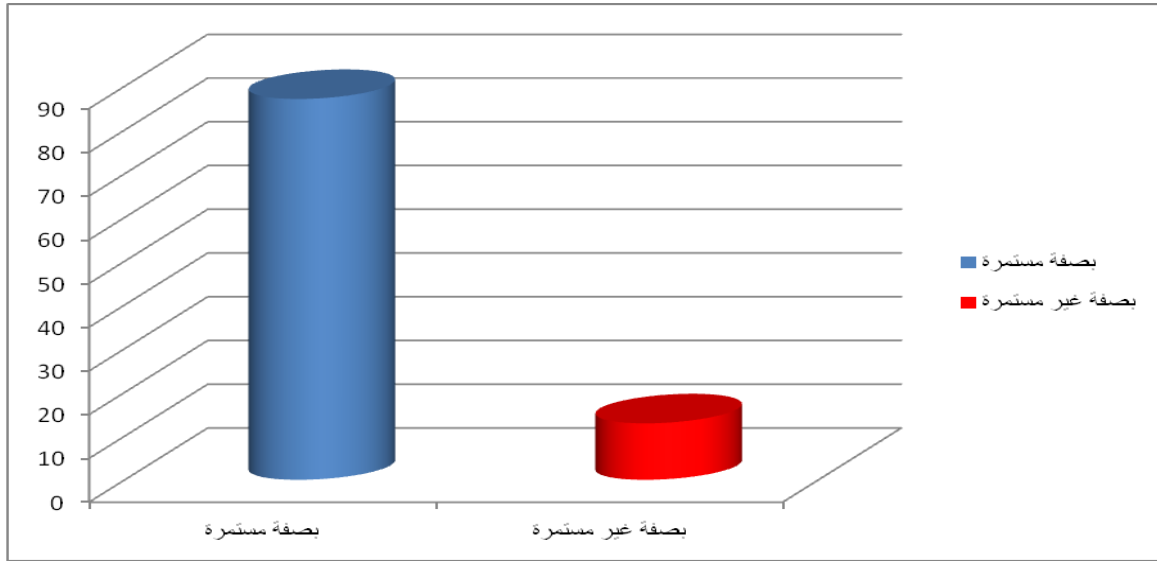
جدول رقم: (04): يبين مواظبة التلاميذ على الحضور.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
87.08%	755	بصفة مستمرة
12.91%	112	بصفة غير مستمرة
100%	867	المجموع

قراءة الجدول:

يبين الجدول أعلاه مدى مواظبة التلاميذ حيث تشير نسبة 87.08% من التلاميذ المستجوبين إلى الحضور بصفة مستمرة ويتابعون دروسهم بحكم المتابعة الإدارية، ومتابعة الغيابات، ورصد تقارير يومية في هذا الشأن ووجود دفتر مراسلة الذي يعد همزة وصل بين الإدارة والأولياء، وأيضاً قرب الثانويات وهذا سجل حضور الدولة في الجانب المادي فمن حق الجميع أن يزاول دراسته إلا من أبي، ونجد نسبة 12.91% من المستجوبين يقرون بحضورهم غير المستمر وغير المنتظم، وهي نسبة قليلة، وتظهر في آخر السنة بشكل واضح رغم ذلك تقوم الإدارات والأساتذة بالنصائح والإرشادات للحد من هذه الظاهرة، وكذلك الشأن بمستشاري التربية التابعين لمراكز التوجيه المدرسي والمهني يقومون بأيام تحسيسية من أجل تعزيز العملية التعليمية.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



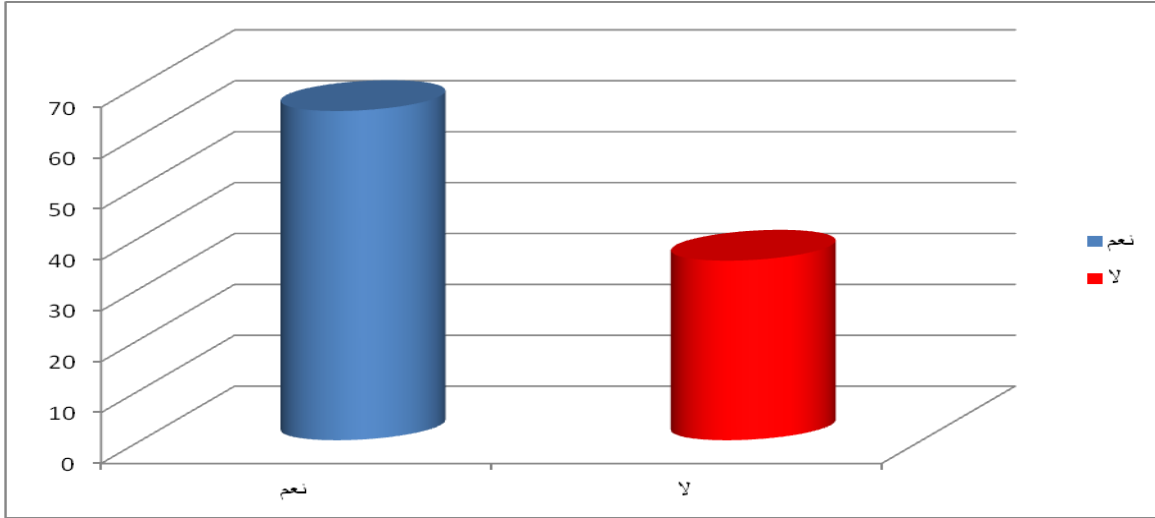
جدول رقم: (05): يبين طريقة تقديم مظهري الاتساق والانسجام.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
64.70%	561	نعم
35.29%	306	لا
100%	867	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 46.70% من التلاميذ المستجوبين إلى أن طريقة تقديم نشاط الاتساق والانسجام تعجبهم، كونها تنطلق من نص واحد وتعزز معلوماتهم، وتثريها، وهذه النسبة تجعلنا في حيرة، حيث يشتكي معظم الأساتذة والتلاميذ من عدم فهم الاتساق والانسجام ومن جهة ثانية يمدحون طريقة الأستاذ، ومن هذا المنطلق يمكن القول أن الإجابة عن الاستبيان في أحيان كثيرة مازالت لم ترق إلى الإجابة الصادقة غير المتحيزة، ونجد نسبة 35.29% ترى العكس تمامًا والإجابات كانت بـ: "لا" لأنهم يرون أن الأساتذة شغلهم الشاغل هو إتمام نشاطات الدرس، والانتقال من نص الانطلاق بأقصى سرعة إلى النحو والبلاغة والعروض وتفحص مظهري الاتساق والانسجام، والأسوأ من ذلك تجد بعضهم يصرح أن بعض الأساتذة خاصة المستخلفين يأمرونهم بتدوين القواعد ونقلها ولا يكلفون أنفسهم عناءً كبيراً من أجل ترسيخ الأحكام والمعارف.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



جدول رقم: (06): في حالة الإجابة بـ: "لا"

النسبة	التكرار	الاحتمالات
%08.19	25	يتعامل مع بعنف
%03.26	10	يتغيب كثيراً
%13.07	40	لا يستطيع توصيل الأحكام
%16.33	50	الارتجالية في التقديم.
%13.07	40	لا يتقيد بالطرائق الحديثة
%16.35	50	يكتب القاعدة ويأمر بنقلها.
%19.60	60	تداخل المعلومات بين القواعد والبلاغة و مظاهر الاتساق والانسجام.
%100	306	المجموع

قراءة الجدول:

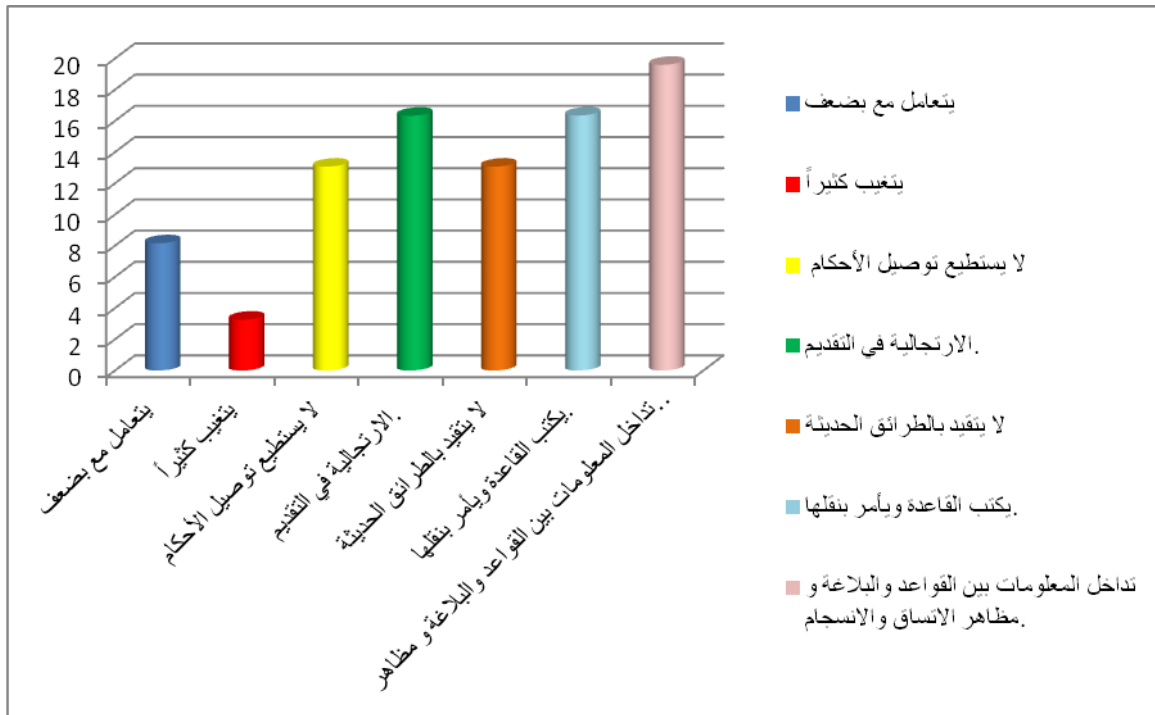
تشير نسبة 8.16% من المستجوبين أن بعض الأساتذة يتعاملون معهم بعنف ونرفزة وعصبية ولا يسمحون بالحوار والمناقشة، وهذه ظاهرة تحتاج إلى معالجة وطنية، وتشير نسبة 03.26% إلى غياب بعض الأساتذة بسبب المرض أو الندوات، أو المصالح الخاصة، كما تشير نسبة 13.07% من التلاميذ المستجوبين أن الأساتذة لا يستطيعون توصيل الأحكام لهم خاصة الأساتذة والأستاذات الجدد الذين مازالت تتقصم الخبرة، كما تشير نسبة 16.33% من المستجوبين أن بعض الأساتذة لا يحضرون الدروس يكتبون بكتاب التلميذ ويقدمون الدروس بارتجالية خاصة الذين تقدموا في السن يكتبون بخبرتهم وكفى، أما بنسبة 13.07% يؤكد



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

المستجوبون على أن الأساتذة لا يحترمون طريقة المقاربة بالكفاءات ولا ينتقدون بها وهنا نحس بنضج التلاميذ، ونجد نسبة 16.33% من المستجوبين بأن الأساتذة في أحيان كثيرة يأمرّون التلاميذ بكتابة الأحكام ونقلها على الدفاتر وهمهم الوحيد هو تقديم الدروس ليتفادوا مساءلة الإدارة والمفتش، ونجد نسبة 19.60% من المستجوبين يؤكدون أن ليس لديهم مبادئ أولية حول الاتساق والانسجام وكثيراً ما تجد الأستاذ يطرح السؤال ويجيب عنه بعبارة خاصة عند ما يتعلق الأمر بآليات الاتساق والانسجام والروابط الدلالية، ومرد ذلك إلى ما يعانون من نقص كبير في فهم النحو والصرف والبلاغة الذي انعكس سلباً على فهم الاتساق والانسجام، ونجد نسبة 10.13% ترى أن المشكلة الكبيرة تكمن في تتداخل المعلومات بين النحو والصرف والبلاغة والعروض والاتساق والانسجام، لأن الأسئلة المقررة في تفحص مظهري الاتساق والانسجام تكاد تكون أقرب إلى النحو وما يتعلق بالاتساق والانسجام.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



جدول رقم: (07): في حالة الإجابة بـ: "لا"

العينة: 561 تلميذاً.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
23.17%	130	انضباطه وصرامته
9.62%	54	تسهيل وتبسيط مفهومي الاتساق والانسجام
67.20%	377	التعامل بلطف

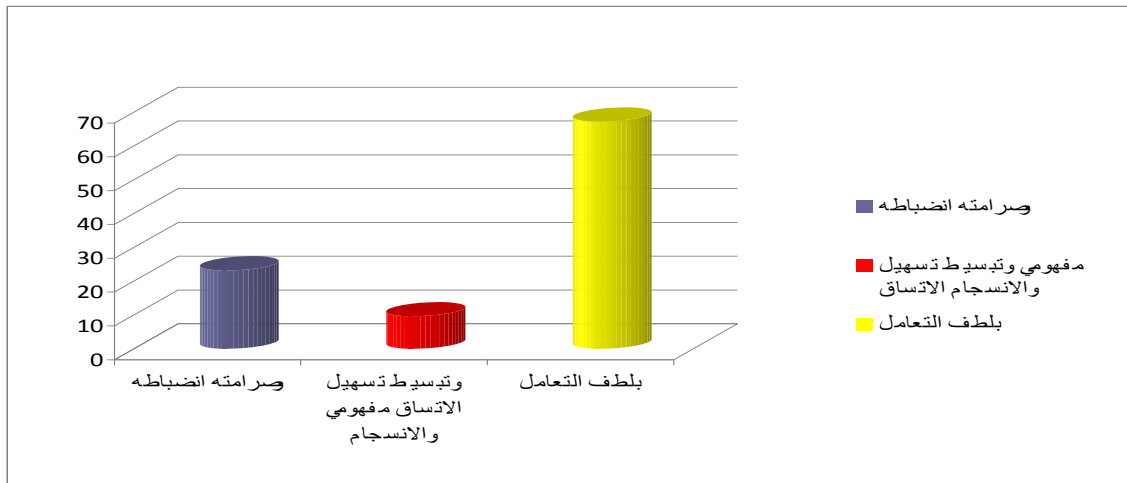
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

المجموع	561	%100
---------	-----	------

قراءة الجدول:

تشير نسبة 23.17% من العينة المستجوبة إلى أن معظم الأساتذة والأساتذات يتمتعون بشخصية محترمة، ويعدون القدوات الحسنة لهم، ونجد نسبة 09.62% تؤكد أن الأساتذة يحاولون بكل ما أوتوا تبسيط وتسهيل المعلومات والأحكام، وتشير نسبة 67.20% إلى أن الأساتذة والأساتذات يتعاملون معهم بلطف وود والتلاميذ يؤكدون على أنهم كلما تمَّ احترامهم وحبهم كلما زاد حبهم للأساتذ والمادة فيحدث الاتصال والتواصل بين المرسل والمرسل إليه، وهذا ما يُعملُ بها عالمياً من خلال نظريات التعلم التي تدعو إلى ذلك.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (08): يبين مدى مراجعة الطلبة قبل المجيء إلى الثانوية.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
%79.58	699	تحضير الدرس.
%09.22	80	الإجابة عن أسئلة مظهري الاتساق والاتساق.
%11.18	97	الإتيان بأمتلة من عند التلاميذ.
%100	867	المجموع

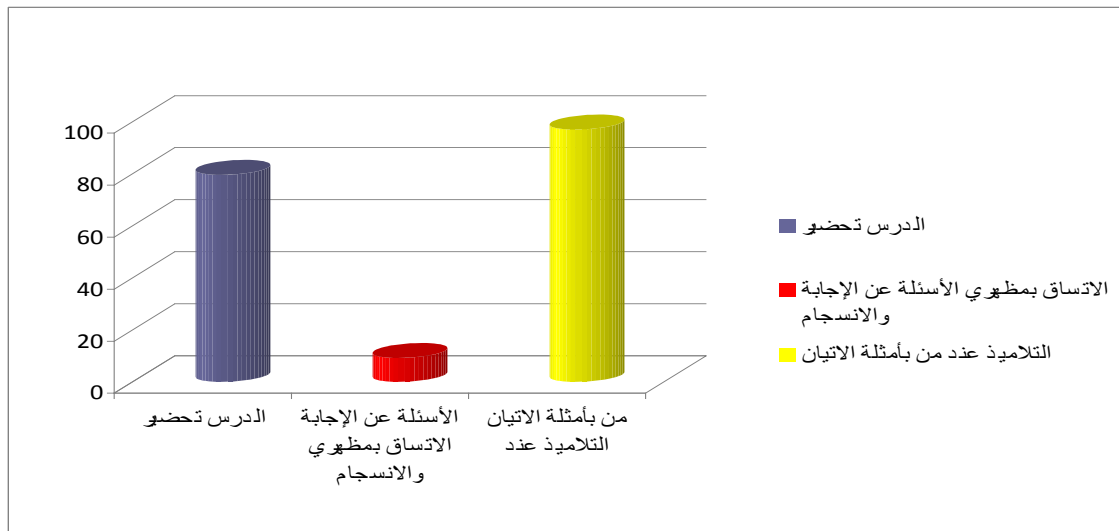
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

قراءة الجدول:

تبين نسبة 79.58% من العينة المستجوبة أنهم يقومون بمراجعة وتحضير الدروس، وهذا عملاً بتوصيات الأستاذ ومراقبة الأولياء، وكذلك المتابعة المستمرة حيث تخصص علامات للتقويم المستمر ممّا يجعل التلاميذ يخافون ويعملون على نيل النقاط، ومهما كانت النسبة هل تعبر عن الحقيقة أم لا؟ فالأستاذ مطالب بربط المعلومات السابقة باللاحقة خاصة في طريقة تقديم الدروس على ضوء المقاربة بالكفاءات التي تتطلب التقويم الشخصي في بداية كل حصة.

ونجد نسبة 09.22% وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بالعينة تقوم بالإجابة عن كل الأسئلة المطروحة في الكتاب بما فيها تفحص مظهري الاتساق والانسجام، وتشير نسبة 11.18% إلى تكليف الأساتذة التلاميذ بالإتيان بأمتلة من إنشائهم، لأن الأسئلة المخصصة بكل الأنشطة تعد قليلة وغير كافية لترسيخ الأحكام والقواعد.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



جدول رقم: (09): يبين مدى إستيعاب جميع الأحكام.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
21.68%	188	نعم
78.31%	679	لا

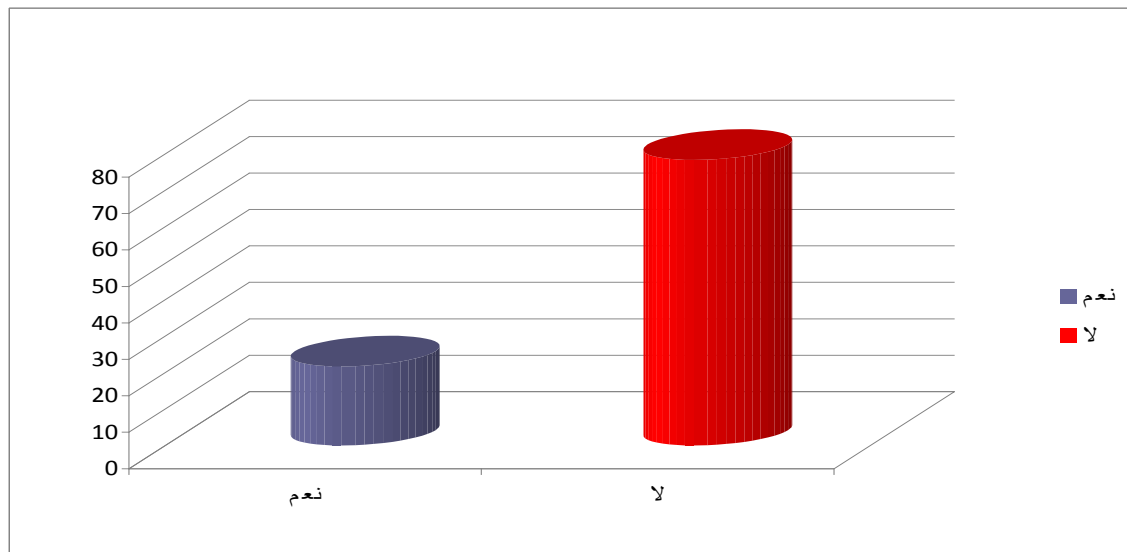
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

المجموع	867	%100
---------	-----	------

قراءة الجدول:

تبين النتائج أن نسبة 21.68% من عينة المستجوبين تؤكد أنها تستوعب جميع الأحكام خاصة المتعلقة بالاتساق والانسجام وغيرها ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا يشتكي الطلبة من الأسئلة في عدم فهمها؟ ونجد نسبة 78.31% من المستجوبين يؤكدون أنهم لا يستوعبون جميع الأحكام خاصة في المواد المتعلقة باللغة العربية كالنحو والصرف و البلاغة ومن بينها نشاط الاتساق والانسجام، لأنهم محتاجون إلى أسس ومبادئ أولية وكذلك طريقة عرض التعاريف حيث يفترض أن تكون مذيبة بالأمثلة لا تكون كما هو حاصل في تفحص ظاهري الاتساق والانسجام أسئلة مكررة تكاد تكون على نسق واحد، إضافة إلى بعض الأساتذة كما ذكرنا سابقاً لا يهتمهم فهم التلاميذ أو عدمهم غايتهم إكمال النشاطات أو تجدهم شخصياً مازالوا يحتاجون إلى خبرة ومعلومات زيادة على عامل الاكتظاظ في القسم الذي يتعارض مع طريقة المقاربة بالكفاءات التي تحتاج إلى أن يكون عدد التلاميذ في القسم لا يتجاوز 25 تلميذاً لأن التلميذ هو السيد وهو قطب الرعى ومحور العملية التعليمية والأستاذ عبارة عن مسير أو مرشد من خلال هذه الطريقة فالقسم الذي يحتوي على 45 إلى 50 تلميذ لا يمكن للأستاذ أن ينجح معه مهما كانت قدراته وعلمه وطرائقه فهو كمن ينقش على الماء وينحث في الرمال.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (10): في حالة الإجابة بـ: "لا"

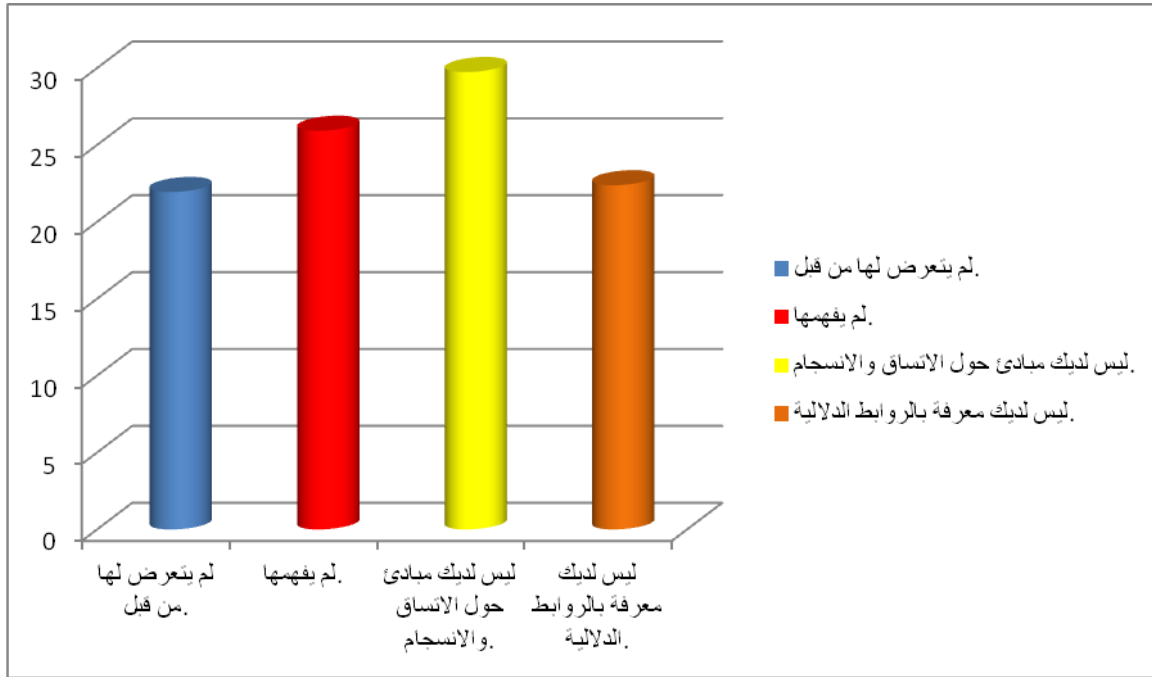
النسبة	التكرار	الاحتمالات
21.94%	149	لم يتعرض لها من قبل.
25.92%	176	لم يفهمها.
29.74%	202	ليس لديك مبادئ حول الاتساق والانسجام.
22.38%	152	ليس لديك معرفة بالروابط الدلالية.
100%	679	المجموع

قراءة الجدول:

يبين الجدول أهم الصعوبات التي تحول دون فهم الاتساق والانسجام، فنجد نسبة 21.94% من عينة المستجوبين من التلاميذ تشتكي من عدم التعرض لها من قبل، وليس لديهم قواعد قبلية في ذلك، كما نجد نسبة 25.92% من العينة المستجوبة تؤكد عدم فهمهم وعدم قدرتهم عن الإجابة عن الأسئلة وهذه الملاحظات التي أبداها الطلبة تتكرر باستمرار عند جميع المستويات، لماذا لا يفهمون من السبب؟ وهذه الأسئلة جزء من إشكالية بحثنا و التي سنتطرق إليها في فصل النقد والتقويم.

كما نجد نسبة 29.74% من عينة المستجوبين تقول: ليس لديها مبادئ؟ هذا فعلاً لا يحتاج إلى دليل آخر، لأن الكتاب أو المنهاج أو الوثائق المرافقة لا تعيرُ اهتماماً كبيراً بهذه المفاهيم، وكذلك نجد نسبة 22.38% من المستجوبين تؤكد عدم معرفتها أصلاً بالروابط الدلالية.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



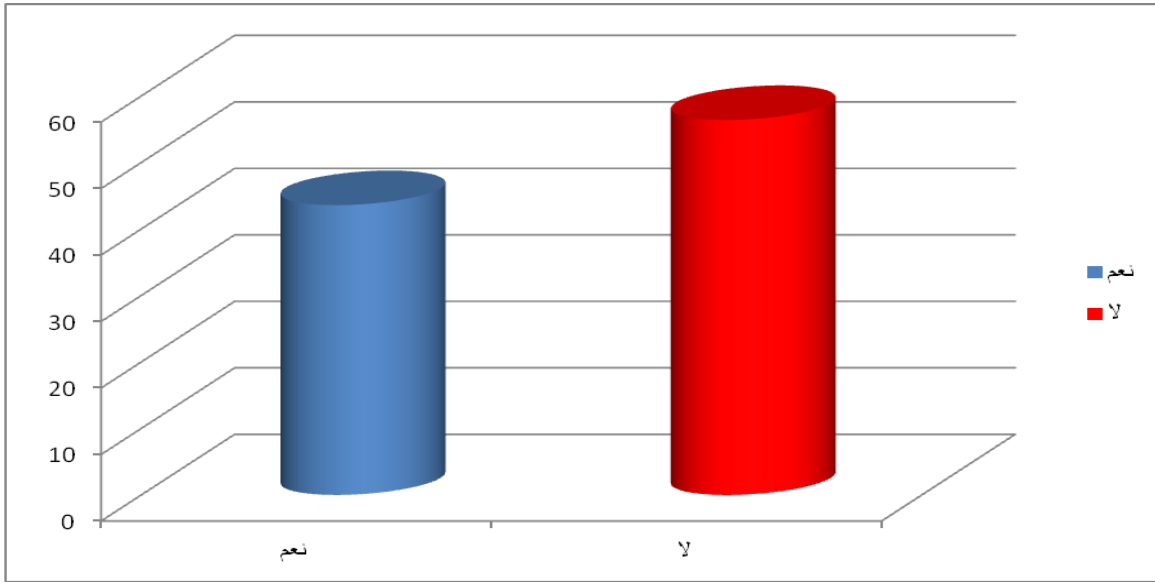
جدول رقم: (11): يبين مدى توفر المراجع في مظهري الاتساق والانسجام.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
43.59%	378	نعم
56.40%	489	لا
100%	867	المجموع

قراءة الجدول:

تبين نسبة 43.59% من عينة المستجوبين أن المراجع متوفرة خاصة في عصرنا هذا، عصر التكنولوجيا والحداثة خاصة في المدن أين تتوفر المكتبات والانترنت، فالمشكلة في الفهم والاستيعاب وعدم قدرة بعض التلاميذ على إقتناء الكتب خصوصاً الفقراء وما أكثرهم !، ونجد نسبة 56.40% من المستجوبين ترى أن المراجع غير متوفرة الخاصة بالتلاميذ والميسرة للفهم في هذا الشأن، فإذا ما كلفهم الأستاذ ببعض البحوث أو الإجابة عن بعض الأسئلة يكتفون في أغلب الأحيان بالانترنت ولا يكلفون أنفسهم أدنى جهد.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (12): يبين مدى إنجاز التدريبات التوعيمية تلقائياً من قبل التلاميذ.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
%34.83	302	نعم
%65.16	565	لا
%100	867	المجموع

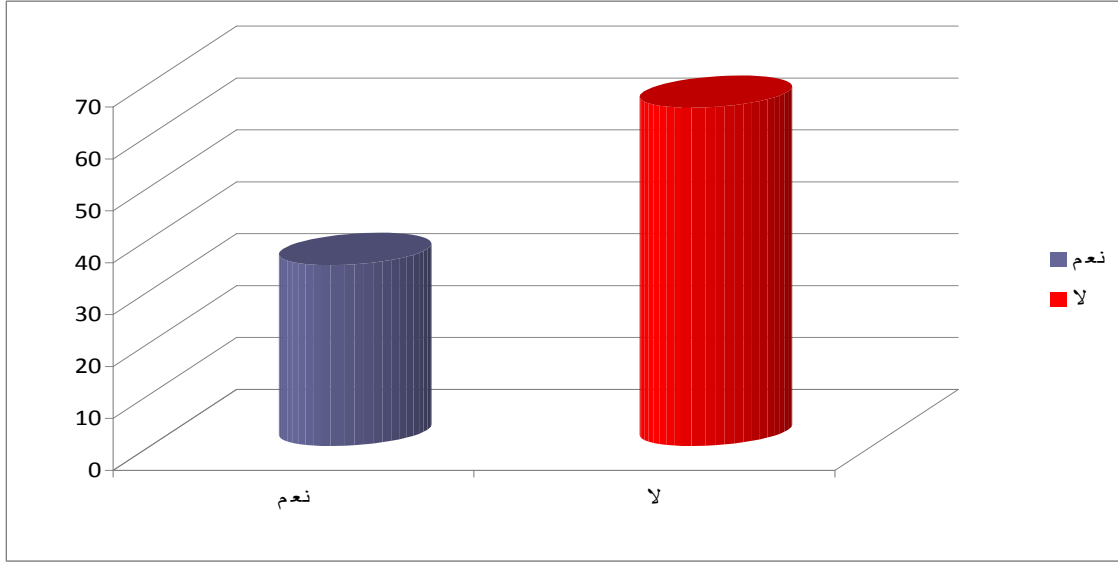
قراءة الجدول:

تبين لنا من خلال الجدول أن نسبة 34.83% من العينة المستجوبة من التلاميذ مهتمة بما يكلفهم به الأستاذ، في ضوء التدريس بالكفاءات، حيث ينجزون أعمالهم بما فيها الإجابة عن الأسئلة الخاصة بتفحص مظهري الاتساق والانسجام، بل يحاولون تطوير معلوماتهم حباً ورغبة في مادة اللغة العربية، ونجد نسبة 65.16% من العينة معاكسة للأولى تماماً وتمثل الأغلبية، ولا تقوم بتحضير أي نشاط وإذا قامت بذلك فإنها تقوم بذلك خوفاً من المحاسبة أو من النقطة، لأن التحضير يدخل ضمن التقويم المستمر، وفي أحسن الأحوال إذا كان الأستاذ

## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإسيان

حازماً ولديه خبرة، تجد بعض التلاميذ ينقلون عن بعضهم تفادياً لما ذكرت آنفاً للمساءلة أو اللوم أو التوبيخ.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (13): يبين استعمال الأستاذ للعربية الفصحى.

النسبة	التكرار	الاحتمالات
%43.36	376	الفصحى
%10.14	88	الدارجة
%46.48	403	معاً
%100	867	المجموع

قراءة الجدول:

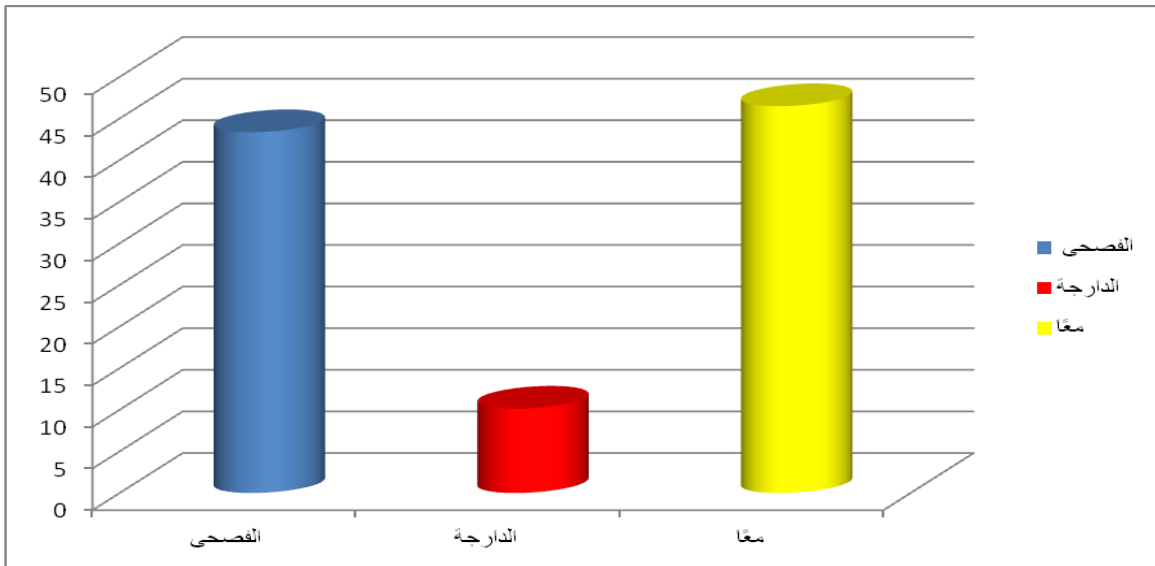
تشير النتائج أن نسبة 43.36% من المستجوبين يصرحون أن الأساتذة يستعملون اللغة الفصحى أثناء عملية التدريس، ولديهم كفاءات عالية، ويحترمون اللغة العربية ويعدونها من شخصيتهم، ويدعون لها بل يأمرون باستعمالها خارج القسم، وأثناء المعاملات لأنها لغة القرآن وخاصة الأساتذة القدامى الذين يملكون رصيلاً لغوياً.



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

ونجد نسبة 10.14% من فئة المستجوبين من التلاميذ يصرحون أن أساتذتهم يستعملون الدارجة في أحيان كثيرة خاصة عند الغضب أو من الأساتذة الجدد، لأن التعليم عندهم عبارة عن وسيلة لجلب القوت، وليس لديهم تعليم أكاديمي جيد، وهذا ما ينعكس سلباً على التلاميذ، إذ يُعدُّ الأستاذ قدوة للتلاميذ حيث يقوم بتقليده في كل شيء، ومن هذا المنطلق فأين محل الروابط الدلالية والاتساق والانسجام؟ إذا لم تكن هناك نصوص شفوية سليمة تتأتى من قبل الأساتذة، كما نجد نسبة 46.48% من فئة المستجوبين يؤكدون على استعمال الأساتذة للفصحى والعامية معاً ويزاوجون بينهما ولا يكثرثون بالتعليمات والنصوص القانونية التي تلزمهم باستعمال الفصحى فحسب، وتجدهم يتحججون بضعف مستوى التلاميذ.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (14): هل تراجع كل ما يتعلق بالدرس وتركز على الاتساق والانسجام خصوصاً؟

النسبة	التكرار	الاحتمالات
--------	---------	------------

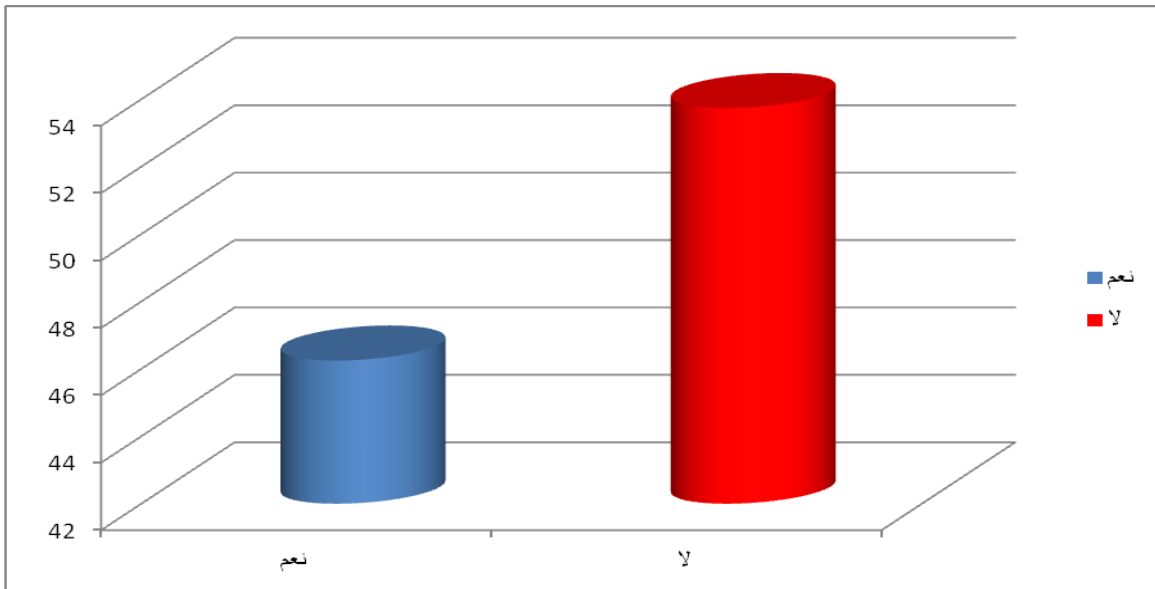
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

46.25%	401	نعم
53.74%	466	لا
100%	867	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 46.25% من المستجوبين إلى القيام بالمراجعة طمعًا وخوفًا، وبعضهم حبًا في المادة، وتشير نسبة 53.74% من المستجوبين إلى عدم القيام بالمراجعة إلا أيام الامتحانات أو خوفًا من العقاب المادي والمعنوي من قبل الأساتذة أو الأولياء، وهذا ما أدى إلى ضعف التحصيل الدراسي في غياب الردع والمحاسبة.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم: (15): في حالة الإجابة بـ: "لا"

العينة: 466.

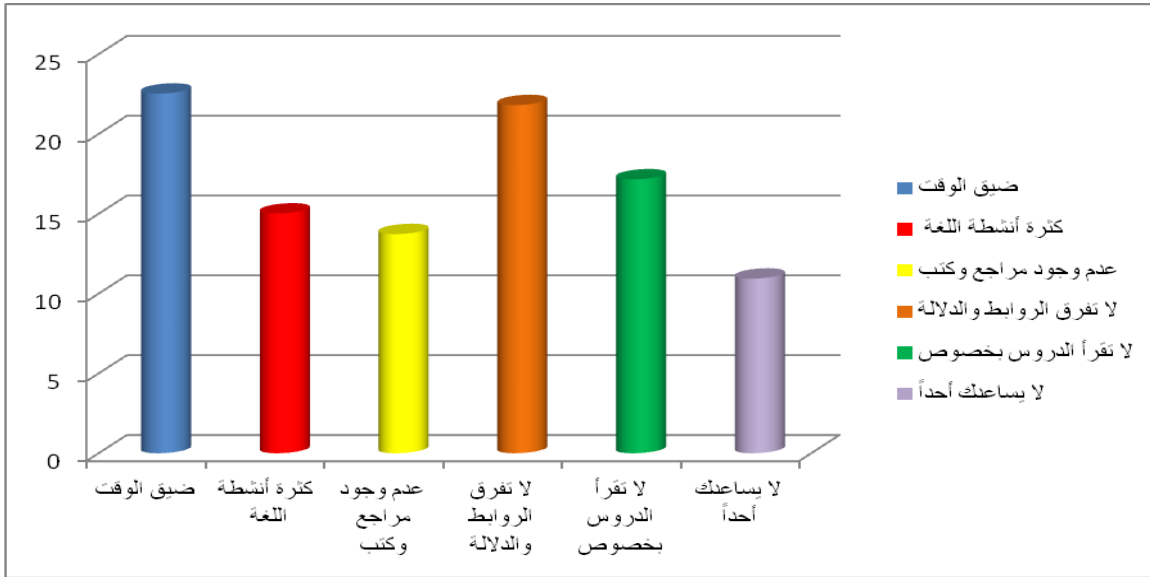
## الفصل السابع : دراسة وتحليل الاستبيان

النسبة	التكرار	الاحتمالات
22.35%	105	ضيق الوقت
15.02%	70	كثرة أنشطة اللغة
13.73%	49	عدم وجود مراجع وكتب
23.81%	111	لا تفرق الروابط والدلالة
17.16%	80	لا تقرأ الدروس الخصوصية
10.94%	51	لا يساعدك أحد
100%	466	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 22.35% من المستجوبين إلى أن الوقت غير كاف تماماً للإجابة عن الأسئلة المطروحة في تفحص مظاهر الاتساق والانسجام، خاصة أن بعضها له ارتباط بال نحو والصرف والتعبير، فلا يمكن أن يحصل الفهم في أقل من 15 دقيقة، وتشير نسبة 15.02% من المستجوبين إلى أن السبب في عدم المراجعة هو كثرة الأنشطة في اللغة والرياضيات والتاريخ والاقتصاد، وتشير نسبة 13.73% إلى أنهم لا يملكون مراجع خاصة في المناطق النائية والريفية، وتشير نسبة 23.81% من المستجوبين بأنهم لا يعرفون الروابط ودورها، ولا معنى الاتساق والانسجام أصلاً، وتشير نسبة 17.16% من المستجوبين إلى أنهم لا يقرأون الدروس الخصوصية بسبب الفقر، وتشير نسبة 10.94% من المستجوبين إلى عدم اهتمام أوليائهم بهم ولا يجدون من يقدم لهم يد المساعدة.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



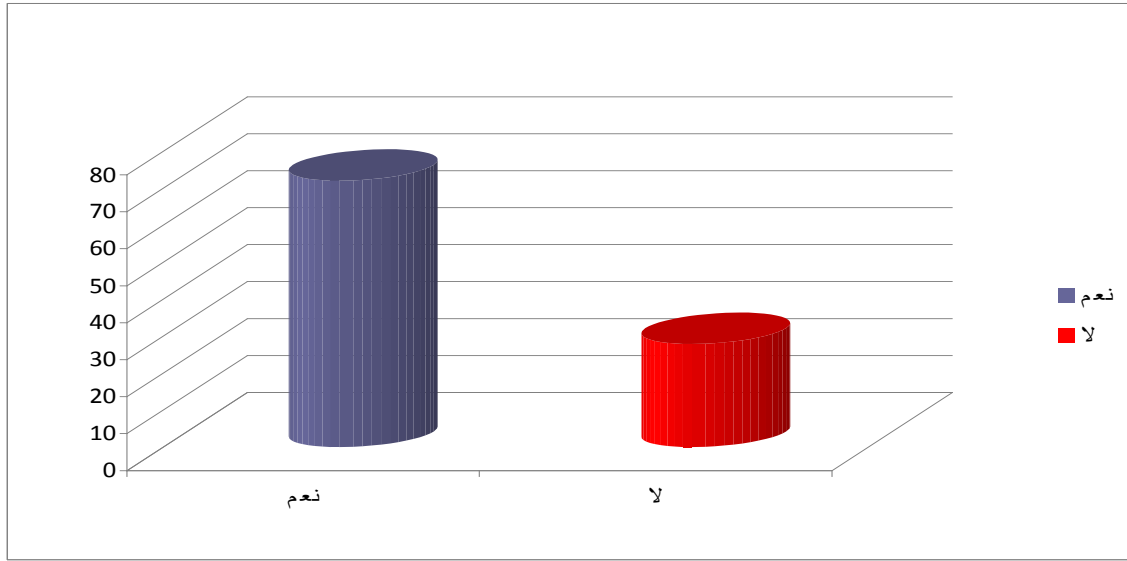
جدول رقم: (16): هل يمكن للطالب أن يفهم الاتساق والانسجام إذا لم تكن له مبادئ في النحو والصرف والبلاغة؟

النسبة	التكرار	الاحتمالات
72.08%	625	لا
27.91%	242	نعم
100%	867	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 72.08% من الطلبة المستجوبين إلى أنه لا يمكن أن يستوعبوا أو أن يجيبوا عن تلك الأسئلة ما دامت لها ارتباطات بالنحو والصرف والبلاغة، كونهم لا يملكون أدنى المبادئ فيها ولديهم عزوف ونفور وخوف تولد لديهم منذ كانوا في التعليم المتوسط والابتدائي، وتشير نسبة 27.91% إلى أنهم قادرين ويفهمون وليست لديهم مشكلة في تقاطع الاتساق والانسجام مع النحو والصرف والبلاغة.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



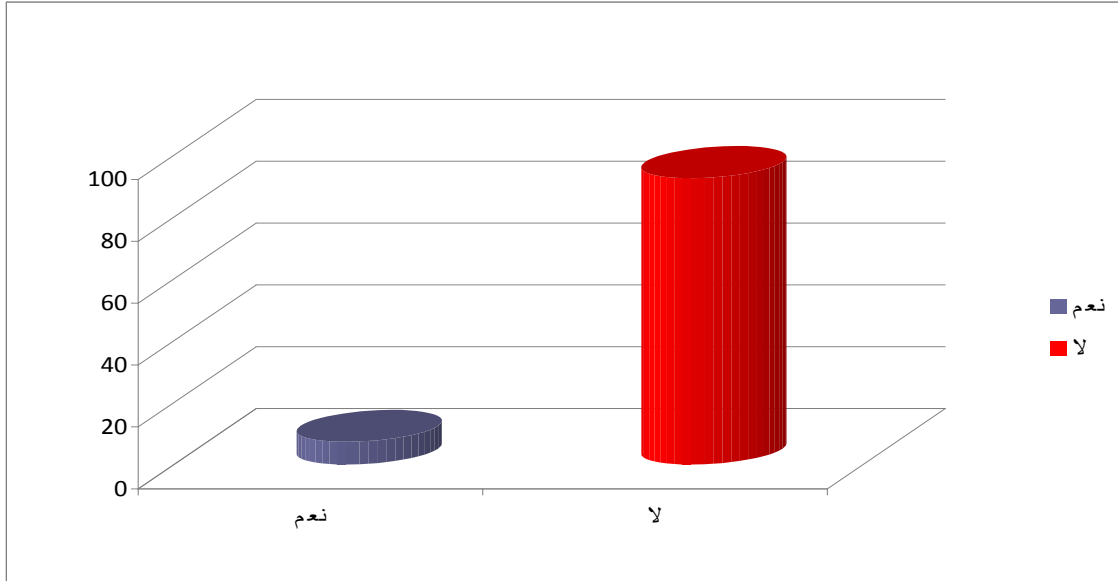
جدول رقم: (16): هل الدروس المخصصة لتقديم الاتساق والانسجام كافية؟

النسبة	التكرار	الاحتمالات
7.38%	64	نعم
92.61%	803	لا
100%	867	المجموع

قراءة الجدول:

تشير نسبة 7.38% إلى أنها كافية وهذا يدل على عدم علاقة هؤلاء أصلا بالدرس فالموجود في الكتاب (06 أسئلة حول تفحص مظاهر الاتساق والانسجام)، وأن حضور هؤلاء الطلبة شكليا لا غير، وتشير نسبة 92.61% إلى أن الأسئلة غير كافية وأنها بلا أحكام من المستجوبين، كونها أسئلة مباشرة تطرح عليهم كما ذكرنا أنفا وليست لديهم أدنى معلومات أو أحكام ينطلقون منها كي يجيبوا عنها.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



ماذا تقترح بخصوص تقديم مظهري الإتساق والانسجام؟

بعد قراءة الإجابات وتحليلها خلصنا إلى أن الطلبة يطالبون بـ:

- كتابة قواعد وأحكام خاصة بالروابط الدلالية والاتساق والانسجام وتسجيلها على الكتاب على غرار البلاغة والقواعد، وتخصيص ساعة كاملة لتناول مثل هذه الموضوعات تكون منصفة بين النظري والتطبيقي.

- مراعاة ظروف التلاميذ كونهم ما زالوا في بداية المرحلة الثانوية، إضافة إلى كثرة المواد الدراسية.

- مراعاة القدرات الذهنية للطلبة، توخي الليونة وتجنب التعقيد لجعل الطلبة يقبلون على النشاط بمتعة ويستفيدون بما يكتسبون من معارف في هذا المجال.

#### 4. النتائج العامة:

أ- نتائج إستهيان المعلمين (الأساتذة):

- 2 -أهداف تدريس الإتساق والإنسجام غير واضحة ومصوغة على شكل أهداف عامة، ومازال الأساتذة يشكون من عدم التفريق بين الأهداف العامة والخاصة.
- 3 -الطرائق غير موحدة لدى الأساتذة، فكل أستاذ يستعمل طريقة، وكثير منهم لم يطلع على المعلومات الجديدة، ولا يملك دليل الأستاذ وكتاب المنهاج والوثائق المرافقة، فمنهم من يستعمل الطريقة الاستتباطية، وآخر القياسية ومجموعة أخرى تستعمل طريقة النصوص المتكاملة والسبب عدم التأطير، والغريب إننا نجد المسؤولين كالمفتشين لا علم لهم بالإصلاحات الجديدة فكيف بالمستخلف أو الجديد أن يواكب هذه الإصلاحات؟ ولا يزال الغموض يكتنف التدريس بالكفاءات !.
- 4 -صعوبة تبليغ المحتوى سببه المناهج كونه لم يراع مستوى المتعلمين، ولم يبين على دراسة معمقة.
- 5 -لدى الأساتذة نقص كبير في معارفهم في موضوع الروابط الدلالية الإتساق والإنسجام نتيجة قلة التكوين، أثناء الدراسة الجامعية أو بعدها.
- 6 -عدم وجود مراجع مسبقة في الموضوع التي يمكن أن يتزود منها الأساتذة في هذه الموضوعات.
- 7 -المعلومات الواردة في الوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ غير كافية، وغير دقيقة مع وجود الخلط في استعمال المصطلحات والمفاهيم.
- 8 -الكتاب المدرسي لم يذكر شيئاً من مفاهيم وقواعد حول الإتساق والإنسجام ما عدا بعض الفقرات القصيرة التي لا تفي بالغرض.
- 9 -كل ما في الكتاب أسئلة تكاد تكون مكررة غير كافية وغير متوازنة بحيث لم تتجاوز 60 سؤالاً.
- 10 - الدروس المقترحة بصفة عامة أغلبها لا تعايش الواقع المعاش والسياق الاجتماعي والثقافي والتكنولوجي، ولا تكسب ارتباط النص بسياقه الذي يساعد على الإتساق والإنسجام.

- 11 - معظم الأسئلة تركز على الاتساق وأهملت الانسجام.
- 12 - الإهتمام النظري الذي توليه هذه الوثائق مقبول ولكن لم يتم تخصيص نشاطات لها وقتاً كاف، إذ يعيش الأستاذ في حالة هستيرية تجعله يفكر في إتمام الدرس ومن ثم يمر على الأنشطة مرور الكرام بما فيها تفحص مظهري الاتساق والانسجام.
- 13 - عدم تخصيص دروس نظرية وقواعد تعريفية لعلم النص: الاتساق والانسجام، الأدوات، الروابط الإحالية، غير الإحالية.
- 14 - كل ما في الكتاب أسئلة مكررة أقرب إلى البلاغة والنحو.
- 15 - المتعلم ليس له علاقة قبلية تمكنه من الإجابة عن الأسئلة أثناء تفحص مظهري الاتساق والانسجام، ومما يجعل الأساتذة في معظم الأحيان يطرحون الأسئلة ويجيبون عنها.
- 16 - عدم إهتمام الأولياء بأبنائهم فلا يسألون عنهم إلا آخر السنة أو عندما لا ينجحون أو تحدث لهم مشاكل يسارعون إلى الثانوية ويفتلون عضلاتهم على الأساتذة المساكين.
- 17 - عدم التنسيق بين الجامعة ووزارة التربية في هذا المجال إذ يمكن إنتداب أساتذة من الجامعة لتكوين أساتذة التعليم الثانوي.
- 18 - عدم القيام برحلات علمية للتلاميذ وعدم تخصيص الوسائل التعليمية للأساتذة خاصة في المناطق النائية والحدودية البعيدة.
- 19 - عدم فهم المقاربة بالكفاءات، ما يتطلب القيام بإجراءات عملية على جميع المستويات.
- 20 - الإصلاحات الحالية للمنظومة التربوية غير مناسبة كونها ليست نابعة من تقاليدنا وتراثنا وتاريخنا، فالأساتذة يرون أنهم عبارة عن حقل تجارب لا غير إضافة إلى أنها تجاوزت الفترة الزمنية المحدد من 05 إلى 07 سنوات التي أكد عليها المربون والمختصون والباحثون في مجال التربية، فالمقاربة بالكفاءات تم تطبيقها منذ سنة 2005 ولم يتم إعادة النظر فيها على غرار الدول المتقدمة مثل فنلندا التي أصبحت من الدول الأولى في العالم وحقت أفضل النجاحات، فالتدريس عندهم لا يتجاوز 4 ساعات ونصف في اليوم، والأستاذ عندهم سيدٌ بعد



## الفصل السابع : دراسة وتحليل الإستبيان

أن يحصل على التكوين الأكاديمي لا يسأل عم يدرس؟ وكيف يدرس؟ لأنه محل ثقة تامة، ويتمتع بكل الحقوق المادية والمعنوية.

ب- نتائج إِستبيان المتعلمين (التلاميذ):

1. تحسن المستوى التعليمي لمعظم أولياء المتعلمين خاصة في هذه السنوات.
2. معظم التلاميذ يواظبون على الحضور إلى الثانوية، إلا فئة قليلة والفضل يعود إلى التنسيق بين الإدارة والأولياء من خلال دفتر المراسلة.
3. الطريقة التي يعتمدها الأساتذة من خلال ما قاله التلاميذ، متنوعة ويغلب عليها الطابع الإلقائي والتلقيني، ولا أثر لتطبيق المقاربة بالكفاءات بسبب كثرة التلاميذ في القسم، وتعدد النشاطات.
4. يشتكى معظم التلاميذ من عدم فهم معظم الدروس المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة وعدم القدرة عن الإجابة، عن أسئلة تفحص مظاهر الاتساق والانسجام.
5. يشتكى التلاميذ من عدم كفاية الوقت لفهم كل الأنشطة المتعلقة بمادة اللغة العربية، مما يؤدي بالأستاذ إلى السرعة في إنهاء الدرس.
6. معظم التلاميذ لا يتابعون الدروس الخصوصية لأسباب إجتماعية ولا يحوزون على مراجع تمكنهم من إِستيعاب معظم هذه الأنشطة بما فيها الاتساق والانسجام.
7. إِكْتفاء معظم الأساتذة بما جاء في الكتاب المدرسي في تقديم الدروس.
8. معظم التلاميذ لا يكفون أنفسهم عبء إنجاز الواجبات، أو البحث عن ما يرفع مستواهم المعرفي والثقافي.
9. يشتكى التلاميذ من عدم السماح بإِستعمال الانترنت داخل الثانويات.
9. نفور وعزوف التلاميذ عن الدراسة بسبب عدم وجود مبادئ أولية وقاعدة صلبة في المراحل الأولى في تعلم اللغة، كذلك عدم تحبيب المادة لهم من قبل الأساتذة.
10. إِستقالة الأساتذة عن محاسبة ومتابعة التلاميذ لعدة أسباب منها: - منع العقاب بمختلف أشكاله. - منع طرد التلميذ مهما كان السبب، مما خلق نوعا من التمرد بلغ عدم اكرتاث التلاميذ بإِحضار وسائل التعلم كالكتاب المدرسي والدفاتر ووسائل الكتابة.
11. الاكْتِظاظ داخل الحجرات أدى إلى فشل تطبيق المقاربة بالكفاءات.
12. يشكو التلاميذ من عدم فهم للدروس خاصة من قبل الأساتذة المستخلفين.

# الفصل الثامن

## نقد وتقويم

تمهيد.

1. من حيث المحتوى التعليمي.
2. من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية.
3. من حيث أساليب التقويم.

تمهيد:

المعالجة التربوية الخالصة والنافعة لا تكون ذات نفع من دون مقارنة واسعة، تأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل والمتغيرات التي تؤثر على سير العملية التربوية، لذلك نجد بلدنا حاول إصلاح المنظومة التربوية وإعادة تقويم مسارها، فما هو رئيس الجمهورية السيد "عبد العزيز بوتفليقة" يقر بأن المنظومة التربوية تعاني عجزا كبيرا، حيث يقول: "لا يمكن للتطور الكمي الذي يشهده التعليم، رغم كل الجهود المبذولة، أن يحجب النقائص المسجلة في الميدان الذي تجلّى في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام، وانخفاض قيمة الشهادات الممنوحة في شتى المستويات، وفي التسرب المدرسي الفادح، وفي إقصاء مئات الآلاف من الشبان من المدرسة سنويا (...). إن هذا الوضع المنذر بالخطر الناجم عن سوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية، وقد ازداد سوءا وكان له أسوأ الأثر في تفاقم التدهور العام... لن يكون للإصلاح المنشود أي معنى، ولا تأثير يذكر على منظومة التربية والتكوين، ما لم نعالج بعمق وفي آن واحد مضمون البرامج، والطرائق البيداغوجية، وكل ما يتعلق بتوظيف المعلمين وتكوينهم"<sup>1</sup>.

مما سبق ومن خلال دراسة التجارب العالمية كان النقد البناء والصريح وراء نهضة أوربا وأمريكا وآسيا، وفي هذا الفصل سنحاول قدر الإمكان القيام بدراسة تقييمية من حيث المحتوى التعليمي، وطرائق التدريس والوسائل وأساليب التقويم وصولا إلى بعض المقترحات والتوصيات التي نراها تخدم موضوع بحثنا، الذي ينشد بناء منهاج يراعي أهمية الروابط الدلالية ودورها في الاتساق والانسجام من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي. جذع مشترك -آداب-.

نقد وتقييم:

1 . من حيث المحتوى التعليمي:

قبل أن نشرع في نقد وتقييم المحتوى التعليمي، نقف بداية حول مفهوم المحتوى الذي نريد إيصاله للمتعلم، الذي لن يستفيد منه إذا لم يكن له تحصيل كاف للغة، كما يرى ذلك أهل التربية والعلم، "إن الهدف من التحصيل اللغوي، هو تثبيت الخبرات اللغوية (مفردات وأساليب

<sup>1</sup>. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية "عبد العزيز بوتفليقة" بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (قصر الأمم الجزائر)، يوم السبت 13 ماي 2000، ص: 12-18.

وألفاظ) في ذهن التلميذ، نتيجة دراسة مواد اللغة العربية، حتى يتسنى له التعبير اللفظي والكتابي<sup>1</sup>.

وورد حول غاية التلميذ من الالتحاق بالمدرسة ما يلي: "هو تحصيل اللغة أولاً، ثم تحصيل المعارف الأخرى بعد ذلك، فإذا لم تتحقق الغاية الأولى وهي تحصيل اللغة شابها نوع من الخلل والنقصان، فإن تحصيل المعارف والعلوم والمهارات سيؤثر بلا شك على بقية المواد الأخرى"<sup>2</sup>.

لقد ذكرنا المحتوى موضوع الدراسة الخاص بالروابط الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه في الفصل الخامس، هذا الذكر كان ذكراً مباشراً، أما غير المباشر فيتمثل في علاقة الروابط والاتساق والإنسجام بمختلف الأنشطة اللغوية كالنحو، والصرف، والبلاغة، والعروض والنقد، ومن هذا المنطلق يحسن بنا أن نتعرف على الوحدات التعليمية بصفة عامة، وبعد ذلك نصل إلى محتوى الإتساق والإنسجام، وقد خصص المنهاج 12 وحدة تعليمية على مدار السنة الدراسية للموضوعات المقررة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك آداب).

توزيع الوحدات من خلال دليل أستاذ اللغة العربية وكتاب التلميذ وبقية الوثائق كآلاتي:

\* **التوزيع الزمني (خاص جذع مشترك آداب):** حسب ما جاء في منهاج مادة اللغة العربية:<sup>3</sup>

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك آداب) هو 06 ساعات، موزعة أسبوعياً على نشاطات الجذع كآلاتي:

<sup>1</sup> رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك اكتساب ودراسة، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط 1، الدار البيضاء، 1991، ص: 39.

<sup>2</sup> صالح نياض هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، ط 7، عمان، الأردن، 1999، ص: 85.

<sup>3</sup> منهاج مادة اللغة العربية س 1. ج.م. آداب، مرجع سابق، ص.ص: 02، 03.

النشاطات	ج.م.آ	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04 سا	(ساعتان + ساعة + ساعة) لنشاط الأدب والنصوص، حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياتها ومضمونه، وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.

- حصة التعبير الشفوي أو المطالعة الموجهة ذات ساعة واحدة بالتداول.
- تتوج نهاية الأسبوع بموضوع التعبير الكتابي ذات ساعة واحدة، حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنشاطات السابقة، وذلك لعلاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم أو لمناقشة المشاريع.
- والقراءة المتأنية بصفة عامة في هذه المضامين والمحتويات، والحجم الساعي المقرر على تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك -آداب-، والحجم الساعي المخصص للشعبة الأدبية وبالتركيز بصفة خاصة على موضوع بحثنا المتمثل في الروابط الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه، تدفعنا إلى تسجيل عدة ملاحظات وقبل أن نذكرها يجدر بنا 1- أن ننوه بمجهودات القائمين على التأليف والتأطير والتنظير، فالمدونة التي بين أيدينا وبقية الوثائق التربوية التي نحن بصدد نقدها وتقويمها لا يعدم نفعها، وتعكس مجهودات ذات قيمة عالية ولكن الخلاف لا يفسد للود قضية، وذكر الملاحظات وبعض السلبيات لا يلغي الإيجابيات تماما، وقد توصلنا إلى عدة ملاحظات من أهمها:

### 1. ورود الموضوعات المقررة خالية من كل تكييف تربوي:

- نقصد بالموضوعات المقررة المحتوى بصفة عامة وتفحص الإتساق والإنسجام بصفة خاصة، لأن الأنشطة المتناولة متنسقة متكاملة فيما بينها، والتكييف أو التحويل التعليمي للمعارف النظرية ( transposition didactique ): "يخص تلك العملية المتعلقة بالمراحل التي يمكن أن تتحول فيها المفاهيم المراد إكسابها للمتعلم في مستوى تعليمي معين من معارف مرجعته ( savoir savants ) إلى معارف تعليمية ( saviors enseignants )، مع العلم أن هذه العملية، أي؛ عملية التكييف تخضع لمعايير لغوية ونفسية واجتماعية وبيداغوجية"<sup>1</sup>.
- وبما أن التكييف عملية ضرورية في وضع المناهج وبناء الوحدات التعليمية، فإن هذه العملية تمثل هدفا استراتيجيا، إذ تسمح بنقل المفاهيم العلمية للمتعلم بكل يسر وسهولة حتى يستوعبها استيعابا سليما، ثم يستطيع أن يتمثلها في سلوكاته اللغوية، ولا يمكن لعملية التكييف أن توتي ثمارها ما لم يتم فيها الربط بين الأهداف التعليمية والمادة المطلوب تعليمها، ومراعاة مستوى المتعلم وإستعداده النفسي، وحاجياته اللغوية، وإذا نظرنا إلى الموضوعات المقترحة

<sup>1</sup> إبراهيم حمروش، "التعليمية (موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تقترحها)، المجلة الجزائرية للتربية، المرادية، الجزائر، العدد 02، السنة الأولى، مارس 1995، ص: 69.

نجدها غير مكيفة تكييفاً تربوياً، يجعلها صالحة للتعليم والتعلم فكل ما فعله واضع الكتاب المدرسي هو أنهم أخذوا معظم الموضوعات من بعض الكتب القديمة، وبعض ما ألف في العصر الحديث التي بقيت متأثرة بمنهج القدامى ونقلوها ووضعوها كنصوص إنطلاقاً، ومعظمها تعود إلى العصر الجاهلي والأموي والعباسي، والقليل منها منسوب لكتاب هذا العصر، فكيف بتلاميذ السنة الأولى جذع مشترك -آداب- في هذا العصر، الذي كثرت فيه الشكوى لعدة أسباب أن يستوعب تلك النصوص؟ (للناطقة الجعدي، وحاتم الطائي، وعبيد بن الأبرص، وكعب بن مالك، وعنترة بن شداد)، هذه النصوص التي من خلالها سيتم تفحص مظاهر الإتساق والإنسجام فيها، وكذلك التعرف على الروابط الدلالية، في حين لا نجد أثراً لعلماء وأدباء وشعراء جزائريين، على غرار (محمد البشير الإبراهيمي، وعبد الحميد بن باديس، والطيب العقبي، وزهور ونيسي، وعلي بن محمد)، وغيرهم من الفطاحلة الذين كتبوا في جميع الأغراض إلا نادراً.

- الموضوعات المقترحة إذا كانت تناسب المتخصصين ومستويات عليا، فحتماً لا تناسب فئة المتعلمين الذين نريد أن نكسبهم مَلَكَةً لغوية وقدرة تواصلية، وعليه يمكن طرح الأسئلة الآتية: إلى أي مدى وفق المؤلفون في اختيار نوع مناسب من الألفاظ للمتعلمين؟ وما هي الأسس اللسانية والعلمية في عملية إنتقاء الألفاظ المكونة للمادة اللغوية بمختلف أنشطتها؟ وما مدى مراعاتهم لظاهرة التدرج في إختيار تلك الموضوعات من حيث السهولة، والجدة، والشيوخ، والوظيفة؟ وللإجابة عن تلك الأسئلة نبتدىء بـ:

#### أ- السهولة: (la facilité):

إن ما يمكن أن يبدو سهلاً بالنسبة لشخص ما، يكون صعباً في منظور شخص آخر، بوازع إختلاف المدارك والمرجعيات المعرفية في فهم النصوص التراثية التي أنتجتها قرائح جهابذة العلم والأدب الذين عاشوا في أزمان غير هذا الزمان، فنجد في كتاب السنة الأولى من هؤلاء الجهابذة: (زهير بن أبي سلمى، عنترة بن شداد، عبيد بن الأبرص، كعب بن مالك، حسان بن ثابت، الناطقة الجعدي، الكميت، عبد الحميد الكاتب...).

ومردها من ناحية أخرى من حيث الصعوبة كونها فضفاضة، مستعصية، مستغلقة مثل قصيدة "وصف البرق"، حيث جاءت معظم مصطلحاتها صعبة للغاية، وقد ذكرنا ذلك في الفصل الثاني والثالث، فلم يعد التلميذ كما كان مثل من سبقه، ما أن يصل إلى الثانوية حتى يأتي على معظم الأشعار والأقوال والآثار، ذلك كان زمان الحفظ والنجاح المستحق، أما اليوم فيكفيه أن يحفظ ما تيسر ويضمن النجاح.

#### ب . الجدة (Moderne):

يتطلب واقعنا المعاش التكيف مع السياق الثقافي واللغوي بخصوص تعليم اللغة (من جانب الألفاظ)، ورغم أن بعض الألفاظ القديمة حملت بدلالات حديثة، ثم بعثت من جديد على أساس أنها جديدة بالنسبة للمتعلم، وهذا ما يقف حاجزاً أمام فهمها.

### ج . الشيوغ: (fréquence):

هو معيار له قيمة تعليمية لاسيما في مجال تعليم البلاغة، التي لها علاقة بلسانيات النص، وهذا ما تفنقه النصوص المعتمدة، فلم يعد المتعلم قادرا على فهم المجاز والكناية والإستعارة كما كان سابقا، ومن ثمّ يمكن التبسيط والتيسير في هذا المجال للمتعلمين.

### د . الوظيفة: (Fonction):

تخلو معظم النصوص المقترحة من الوظيفة اللفظية، حيث نلاحظ أن معظم الألفاظ والعبارات لا تدخل ضمن اهتمامات المتعلم، فلا يوظفها خارج الغرف الصفية لعدم جدواها، ومن ثمّ يكتفي المتعلم بحفظها ثم هجرها في أحسن الظروف، والسؤال المطروح ماذا يصنع المتعلم بكل هذا الكم الهائل من النماذج التي حفظها ولا يستطيع توظيفها في أي مجال يريده؟

2. إهمال دراسة أساليب الخطاب:

جاءت الموضوعات المقررة متناولة البعد الشكلي للغة دون مراعاة بعدها الوظيفي، الذي يراعي إحتياجات المتعلمين اللغوية، باعتبار اللغة بنية وأداة للتبليغ والتواصل وتلك طبيعتها التي ينبغي مراعاتها في وضع مناهج تعليم اللغة العربية، لأن معرفة لغة من اللغات لا يعني فقط أن نفهم ونقرأ ونتكلم ونكتب الجمل، بل كذلك معرفة استعمال هذه الجمل لأغراض تواصلية<sup>1</sup>.

وواقعا اليوم غير الواقع القديم الذي مضى عليه 14 قرنا أو أزيد من ذلك، وبالتالي فإن إدراج تعليم الأساليب في مناهج تعليم اللغة بمرحلة التعليم الثانوي أصبح أمرا ضروريا وحاجة ملحة، للدور الذي تؤديه في إكتساب اللغة، واستثمار وترسيخ أنماطها ومثلها المجردة، فمعظم النصوص المعتمدة تعود كما ذكرنا آنفا إلى عصور مضت، ولست ننتقص من قيمتها ولكن لسانيات النص وتحليل الخطاب يشهد تطورا مذهلا، مما يدعو القائمين على المنظومة التربوية إلى إعادة النظر ومسايرة الواقع العالمي فيما يخدمها.

### 3. إعتدال الخبرة الشخصية في إختيار الموضوعات:

إن المتابع للأنظمة التربوية في العالم يجدها تخضع إلى دراسات ميدانية وإستشارات واسعة يشارك فيها الجميع، وتطرح على جميع المستويات من القمة إلى القاعدة، أما عندنا حتى إذا حدثت بعض الاستشارات فإن القرار الأخير يكون سياسيا، ولا دخل لمن يهمه الأمر، وخاصة أبناء الميدان في ذلك، وعلى هذا نجد الموضوعات المقترحة خضعت للنظرة الشخصية والتجربة الذاتية ثم جاءت غير وظيفية لا تستند في اختيارها، ولا في تنظيمها إلى أية دراسة ميدانية، ولا تعتمد ضوابط ومعايير موضوعية، كمبدأ الشيوغ، والوظيفة، وقابلية التعلم، وهي معايير ضرورية في كل عملية إنتقاء لموضوعات المادة التعليمية، ومن هنا نتجلى لنا أهمية الإعتدال على الدراسات الميدانية في التعليم، والإستعانة بخبرة المربين وعلماء التربية المتخصصين في هذا المجال، لأن أصل الأصول هو "العناية بالمتعلم والتفطن إلى حاجاته

<sup>1</sup> - H.G: widowson une approche comunearive de l'enseignement des langue traduction de katsy et gerardblamont .hatiercredif-paris 1981 / p: 11 .



التعبيرية الحقيقية: ما هي اهتماماته؟ وما هي الألفاظ والعبارات التي تستجيب لهذه الحاجات؟<sup>1</sup>.

وتقديم المادة يجب أن تقدم للمتعلم وتكون مرتبطة بحاجاته النفسية والاجتماعية، ولا ينبغي أن تكون معزولة وبعيدة عن الواقع الذي يعيش فيه.

#### 4. إهمال القرآن الكريم والأحاديث النبوية متناً وسنداً وتخريجاً:

مما ورد من أقوال حول دور القرآن والأحاديث النبوية في إثراء الحافظة لدى طالبي العلم ما لا يعد ولا يحصى، ونكتفي بالآتي: "وليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار الفصيحة -بلا مرأ- من القرآن الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدراً لسلامة الفكر ومنبعاً لصحة النطق، ويقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف، ثم وصايا الخطباء"<sup>2</sup>.

كما أن اللسانيات تؤكد على الإكثار من هذه النماذج، لأنها "هي التي تساعد المتعلم على تحسين تعبيره، ولأنها هي التي تثري رصيده اللغوي الوظيفي، وتدرجه على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال مؤثر"<sup>3</sup>، كما "أن مثل هذا المحتوى يُمكن المتعلم من معرفة خصائص لغته ويجعله يدرك مواطن الجمال في أساليبها، فينمو الإحساس عنده بالاعتزاز بترائه اللغوي"<sup>4</sup>.

من خلال هذه الأقوال ومن خلال تصفحنا للمدونة وجدنا إهمالاً كبيراً ونقصاً فادحاً في آيات القرآن والأحاديث النبوية، بالنسبة للقرآن ذكرت عدة آيات في الصفحات (30، 36، 44، 67، 87، 110، 125، 135، 192، 207)، ولكنها غير كافية ونسبتها إلى المحتوى لا يتعدى (03%)، إضافة إلى عدم ذكر اسم -الله- في معظمها، فالمؤلف لا يذكر عبارة قال -الله- عز وجل، ويكتفي بذكر الآية مباشرة، ناهيك عن الأخطاء أو عدم الشكل، والواجب يقتضي ضبط النصوص القرآنية بالشكل التام دون إغفال أي حرف من كلماتها، حفاظاً على قداستها من جهة، وتدريباً على قراءتها قراءة سليمة من جهة أخرى، كذلك عندما تصفحنا وقرأنا الأسئلة المتعلقة بالاتساق والانسجام لم نجد أثراً للقرآن الكريم في الأسئلة المتعلقة بذلك، وكان بالإمكان إثراء المحتوى به.

<sup>1</sup> عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مقال منشور على الموقع الإلكتروني:

<http://archive.sakhr.it.co/newPreview.aspx?PID=1803410&ISSUEID=14838&AID=334543> تاريخ

الاطلاع: 2017/07/22، 14.00.

<sup>2</sup> محمد محمود الدش، اللغة العربية أطول لغات الأرض عمراً، رفعوا إليها أصابع الاتهام تجنياً، عدد 45، مجلة العربي، الكويت، 1991، ص: 71.

<sup>3</sup> رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 33.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص: 34.

أما بالنسبة للأحاديث النبوية، فالقارئ أو المتعلم لا يفرق بينها وبين بقية السياقات، فتوجد أحاديث قليلة جدا وإذا استشهد بها فلا يذكر السند أو من روى الحديث، وتوضع (ص) بين قوسين في أحسن الأحيان بدل -صلى الله عليه وسلم- وهذا ينم على عدم إيلاء عناية لاثقة بالقرآن الكريم والحديث الشريف.

والغريب والعجيب أن الروابط الدلالية واتساق النصوص وانسجامها لا يمكن أن تتجاوز القرآن ولا السنة وهذا ليس من باب العاطفة، ولكن الدراسات الحديثة لكثير من الباحثين العرب والغربيين المنصفين تؤكد على صلاحية تطبيق لسانيات النص على القرآن الكريم والأحاديث النبوية، بل وتجد معظمهم يندهشون عندما يتناولون الآيات والأحاديث، ويدرسونها شكلاً ومضموناً لما احتوته من روابط دلالية (إحالية، غير إحالية)، ويكتشفون مدى اتساق تلك النصوص وانسجامها من خلال أساليبها الراقية.

وبالعودة إلى المواد الدراسية المسهمة في بناء شخصية التلميذ، فقد أورد وزير التربية الوطنية الأسبق "بويكر بن بوزيد" وأكد على الأسس التي تعتمد في المنهاج بقوله: "إن إصلاح البرامج الدراسية كان فرصة إضافية لوزارة التربية الوطنية لكي تولي عناية خاصة بتعليم المواد التي تبني الهوية الوطنية"<sup>1</sup>، وتشكل شخصية الأطفال ليكونوا مواطني جزائر الغد، ويقول أيضاً: "إن اللغة العربية والأمازيغية والتربية الإسلامية، والتاريخ والتربية المدنية كلها مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم، ويفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعهم ذي التاريخ العريق العائد إلى آلاف السنين"<sup>2</sup>.

أما بالنسبة للشعر والنثر فحدث ولا حرج، فلا مجال لذكر أصحاب الأبيات المذكورة أو الكلام المنثور في أغلب الأحيان، وخاصة في مجال (إحكام مواد المتعلم وضبطها)، و(في مجال المعارف)، و(في مجال المعارف الفعلية)، و(في مجال إدماج أحكام الدرس)...، ولنأخذ مثالا في ص 44 من التلميذ س 1 ثانوي.

1. في مجال المعارف يطرح السؤال ويذكر الأبيات دون ذكر أصحابها ودون شكل مثل:  
أغرك مني أن حبك قاتلي                      وأنك مهما تأمري القلب تفعل

\* \* \*

ومهما تكن عند امرئ من خليفة                      وإن خالها تخفى على الناس تعلم  
وغيرها كان الأولى عند نهاية كل بيت أن تنسب لصاحبها، لأن توثيق المعلومة يزيد العمل قيمة ورفعته.

### 5. غياب الدروس المحورية في الوحدات المقترحة:

يقصد بالدروس المحورية تلك الدروس التي تدور محتوياتها حول موضوع واحد، وتكون هناك صلة وطيدة بين مختلف الأنشطة اللغوية من النصوص إلى النحو، والصرف إلى البلاغة، والمطالعة، والعروض والنقد، لأنها: "تحصر انتباه التلاميذ، وتجمع أفكارهم حول

<sup>1</sup>. بويكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، مرجع سابق، ص: 60.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 60.

موضوع واحد وتسهل حفظ مختلف الدروس المتعلقة بهذا الموضوع، وتمنع الانتقال المفاجئ من موضوع لآخر<sup>1</sup>.

حيث تدور حول موضوع واحد، تسمح للمتعلم أن يتعرف على كل ما يتعلق بالموضوع المراد دراسته من جميع النواحي التاريخية واللغوية والمعرفية.

لاحظنا في المحتوى عدم التناسق والتكامل الأفقي والعمودي، ولناخذ أمثلة على ذلك الوحدة 05: النص الأدبي بعنوان "تقوى الله والإحسان للآخرين" لـ "عيدة بن الطيب"، البلاغة الجملة الخبرية، مطالعة موجهة النص بعنوان "من سمات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة" لـ "مصدق جميل الحموي"، هنا نجد تباعدا كبيرا ولا علاقة بين النص الأدبي ونص المطالعة الموجهة، فكان الأولى أن يُختار نص يخدم النص الأدبي ويثريه، فالقصص حول تقوى الله كثيرة، وكذلك الأعمال الأدبية والنثرية لا تعد ولا تحصى، كما نجد في الوحدة 07 النص الأدبي "فتح مكة" لـ "حسان بن ثابت" ودرس المطالعة الموجهة "يا أيها الكرز المنسي" لـ "زكريا تامر"، العلاقة بينهما من حيث المباني والدلالات والمباني بعيدة كل البعد، فالنص الأدبي يتحدث عن فتح مكة بينما نص المطالعة يتحدث عن قصة وقعت في قرية من قرى سوريا تدور حول التتكر والإنتقال عن المبادئ والقيم، ومعظم الوحدات نجدها تتحو منحى هذه الشاكلة، لا تسمح للمتعلم أن يتعرف على جميع مناحي الموضوع المختار، كون الوحدة في الدراسات الحديثة بمختلف نصوصها تدور في فلك واحد كما ذكرنا سابقا.

#### 6. ضعف التحصيل اللغوي عند المتعلم:

عدم فهم الروابط الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه مرده ضعف التحصيل اللغوي في النحو والصرف والبلاغة.

تعرفنا في الفصل النظري على (الروابط وأنواعها، وأدوات الاتساق، وذكرنا منها الإحالة وأنواعها، والضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة وبعض التوابع، والمحسنات البديعية والحذف والوصل وأنواعه، وأدوات الوصل النحوية، وحروف العطف ومعانيها، والإسناد بين المبتدأ والخبر وبين الفعل والفاعل والاستثناء، والإضافة وحروف الجر، والشرط وجزم جواب الشرط، والقسم وروابطه وحروف التفسير)، وتعرفنا على (وسائل الإنسجام ومنها ترتيب الخطاب وموضوع الخطاب، والسياق ومبدأ التأويل، والتغريض والتشبيه الضمني والاستعارة، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال والتخلص والانتها، والمناسبة والتناسب، وبعض العلاقات)، عندما نلاحظ هذه الموضوعات نجدها تتقاطع مع ما جاء في النحو والصرف والبلاغة، يقول أحد

<sup>1</sup>. أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة، 1962، ص: 51.

الباحثين: "إن علم اللغة النصي استقل بوصفه نظرية على يد علماء الغرب، مع التأكيد أن جذوره واضحة في ذخائر العربية، ومع كون هذه النظرية استقلت بصورة غريبة، ونماذجها غريبة، وذكرت أدوات تتفق مع اللغات الغربية، فإن هناك أدوات كثيرة تتفق مع الأدوات المستعملة في اللغة العربية، بل تكاد كلها أن تكون مندرجة أو قابلة للتطبيق على اللغة العربية"<sup>1</sup>.

تطرقت العديد من الدراسات العربية إلى ظاهرة السبق العربي في هذا العلم، يقول أحد الباحثين: "إن ما خطه أجدادنا لا يزال حيا يحمل نبضات العصر وروح المعاصرة، وما هذه النظريات التي جاء بها المحدثون في أوروبا وأمريكا إلا بضاعتنا قد ردت إلينا في أثواب أعجمية"<sup>2</sup>، ويخبر أحد الباحثين بقوله: "إن التصورات والمبادئ السابقة جميعا وهي حصائد فكر المهتمين بصناعة الكلام والنصوص واللغويين والبلاغيين، تكاد تشغل جميع المتطورات التي حددها "ليفاندوفسكي" للحبك في علم اللغة النصي"<sup>3</sup>.

وملاءمة هذا العلم للعربية واضح، بل ضرب جذوره في تراث علومها، وهذا عامل قوي مساعد على تعليميته فيها، وبالذات تعليم الإتساق والإنسجام في العربية، ومن ثم السير في اتجاه تطوير هذه اللغة، ونفي دعوى أن ذلك الإحجام يجني عليها.

بالرجوع إلى ما طرحناه يجدر بنا أن نذكر المقرر في البلاغة وقواعد اللغة:

أ. البلاغة برمجت في السنة الأولى الدروس الآتية: 1الطباق، 2المقابلة، 3الجناس، 4أسماء الاستفهام، 5الجملة الخبرية، 6الجملة الإنشائية، 7أضرب الجملة الخبرية، 8أنواع الجمل الإنشائية، 9التشبيه وأركانه، 10المجاز اللغوي، 11. الاستعارة التصريحية والمكنية، 12الكناية.

ب. قواعد اللغة: 1. المفعول المطلق، 2المنادى، 3إسم الإشارة-الاسم الموصول، 4أسماء الشرط، 5بناء الفعل المضارع، 6المفعول لأجله، 7التمييز، 8الحال، 9رفع الفعل المضارع ونصبه، 10. جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين، 11. بناء الفعل الماضي، 12بناء فعل الأمر.

<sup>1</sup>. إبراهيم السمراي، العربية تواجه العصر، منشورات دار الجاحظ، (د.ط)، بغداد، 1982، ص: 19-24.

<sup>2</sup>. زكي حسام الدين كريم، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، مكتبة النهضة المصرية، ط3، القاهرة، 2001، ص: ك. (مقدمة الكتاب).

<sup>3</sup>. محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، مرجع سابق، ص: 173 .

ج . بالنسبة للمقرر المقصود بالدراسة وهو: تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في فقرات النص سبق وأن ذكرناه في الفصل الخامس، وهو يتقاطع مع المقررين في كثير من الدروس ولا بأس أن نعيد ذكر بعض الأسئلة والإجابة عنها حتى يتسنى لنا توضيح المسائل المطروحة، أمثلة: من كتاب التلميذ س 1 ثانوي .ج.م.آ، ص: 40.

هـ . اتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

1. ما أثر الشرط في مطلع القصيدة على ترابط أبياتها السنة الأولى؟

2 . ما علاقة الشاعر: "يقول لك الطبيب" بتغيير "ما قاسى النزاعا".

3 . ما أثر الفعل "كان" على ما عرض الشاعر من وقائع؟

4 . بم يرتبط مطلع القصيدة بخاتمتها؟

5 . في القصيدة نبرة حماسية، ما دلالة هذه النبرة على نفسية الشاعر؟

6 . ما أثر هذه النبرة في انسجام المعاني؟ وأجمل القول في تقدير النص.

7 . ما موضوع هذه القصيدة؟

8 . هل تلاحظ أثرا للسرد في هذا النص وهل يوجد نمط آخر؟

9 . ما النمط الغالب على النص؟ وكيف خدمته الأنماط المستعملة الأخرى؟

10 . إلى أي مدى يعكس هذا النص نفسية عنتره ومظاهر البيئة التي عاش فيها؟

نكتفي للإجابة عن بعض الأسئلة باختصار:

ج 1 . استعمل الشاعر في مطلع القصيدة أسلوب الشرط والأبيات اللاحقة لحصول الترابط بين

الأبيات، لأن جملة الشرط تتألف من جملة الشرط وجملة الجواب، وهذه من أساليب اللغة

العربية الراقية، ولا يمكن فصل جملة الجواب عن جملة فعل الشرط، وهذا ما يعرف بالاتساق

من خلال الأداة الرابطة.

- ماذا يربط مطلع القصيدة بخاتمتها؟ بدأ بأسلوب الشرط وختمها به.

ج 5 . تعكس النبرة الحماسية نفسية الشاعر الممتلئة غضبا من الدنيا وخباياها، حيث سعى إلى

تفجير ذلك الغضب في ميادين الحروب ليثبت ذاته عن طريق حسامه.

هذه أمثلة، وقد أوردنا قبلها أمثلة تطبيقية حول الروابط الإحالية وغير الإحالية ودورها

في الفصل الثاني والثالث، وبالعودة إلى تقويم المحتوى من خلال عرض المقررات وذكر

الموضوعات المشتركة بين أنشطة اللغة نصل إلى النتائج الآتية:

1. غلب على أغلب الموضوعات الجانب المعرفي والنظري المبني على مبدأ حشو المعلومات النظرية وتكديسها في ذاكرة المتعلم، فكيف بتلميذ السنة الأولى جذع مشترك -آداب- أن يستوعب هذه الدروس المقررة؟، ولنأخذ مثالا: (جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين)، وهذا الدرس له علاقة محورية بالاتساق والانسجام، وبالنسبة للتلاميذ نجدهم لا يفرقون بين "من" الشرطية، و"من" الموصولية، و"من" الاستفهامية، وكذلك بالنسبة "لما" الموصولية، و"ما" الاستفهامية، و"ما" الشرطية، ويجدون صعوبة كبيرة في إعراب هذه الأدوات وفهم معانيها، ما بالك بمعرفة دورها الدلالي؟.

2. التركيز على اللغة المكتوبة: التدريس على ضوء التدريس المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ويدعو إلى تنمية مهارة السمع والتعبير الشفاهي، ولكننا لما تصفحنا المقرر وجدناه يفتقر إلى ما يدعم وينمي مهارة السمع والتعبير الشفاهي، وهذا ما يفسر غلبة الطابع النظري على موضوعات المقرر التي جاءت على شكل قواعد وظيفتها السرد، لأن معظم الدارسين وعلماء النفس اتفقوا على ضرورة منح الأولوية للغة المنطوقة، وكما هو معروف لدى العام والخاص أن الوظيفة الأساسية والطبيعية للغة هي التبليغ الشفوي، ومجالها الحقيقي يتمثل في المستوى السمعي (الشفوي) بالتقابل مع المستوى البصري (الكتابي)، وقد ذكرنا ذلك سابقا في نظريات التعلم، وعليه فالموضوعات المقترحة أهملت إهمالا كليا المستوى اللغوي أي؛ "الأداء" الذي يؤدي دورا كبيرا في تحديد وتوضيح المعاني.

3. التكرار وعدم التنظيم: وردت الموضوعات مرتبة ترتيبا يجعل من الظواهر اللغوية النحوية، الصرفية، البلاغية غاية في حد ذاتها، التلميذ يحفظ القواعد ولكن بمجرد إنقضاء السنة لا يحتفظ بأي معلومة، ماذا يفعل بهذه الدروس في هذا المستوى؟ وأين وظيفتها؟ زيادة على التكرار والملل، فالمعلومة أو النشاط نفسه يتكرر بين مختلف الأنشطة مما يجعل التلاميذ لا يتجاوبون، ومن ثمَّ يحسون بالملل والضجر، وينتظرون بفارغ الصبر متى تنتهي الحصة، والذي لا شك فيه أن هذا النوع من عدم التدريج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة، وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة، أهمها أن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة لكنها تسقط في النسيان والتجاهل بعد ذلك<sup>1</sup>، ومجمل القول: إن هذه الدروس لم تؤسس على المنهج العلمي الذي يراعي طبيعة المادة من جهة، وطبيعة المتعلم من

<sup>1</sup> . عبدة الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1998، ص: 74.

جهة أخرى، فنجد الأستاذ المتمكن في كثير من الأحيان يشرح الدرس لنفسه، وتتعدم حرارة التجاوب معه، ما بالك بالأساتذة الجدد الذين لا خبرة لهم؟ نتيجة لكل هذا لاحظنا إنعدام التفاعل لدى التلاميذ مع هذه المقررات القائمة على الإختيار العشوائي، الذي أدى إلى فشل المتعلمين في إكتساب المهارات اللغوية، بل نفورهم وعزوفهم عن تعلم لغتهم الرسمية، وفي كثير من الأحيان يحملون لها الكراهية بسبب هذه المقررات، وطرائق تدريسها، ومن يدرسهم؟ فكيف بالمتعلم أن يستوعب مثل تلك الدروس كدرس الشرط؟ وهو لا يفرق بين الشرط وجوابه؟ ولا بين اسم الشرط وحرف الشرط؟ ولا بين أنواع الاستثناء من التام إلى التام المنفي، إلى الناقص المنفي؟ إلى العلاقة الأكيدة بالبلاغة من حيث القصر، إلى العلاقة بالاتساق والانسجام، وعليه يجب أن يعاد البناء من خلال الإنغماس اللغوي والتغذية الراجعة من خلال التكوين القاعدي والتسلسل المعرفي حيث يستوعب ما يقدم له ويتفاعل معه.

4. **ضعف التحصيل اللغوي** عند المتعلم في البلاغة يُعكس سلبا على فهم الاتساق والانسجام وما تعلق بهما من أدوات وآليات.

وصلنا إلى عدة نتائج من قبل، وقلنا إن من لا يمتلك المبادئ الأولية في النحو

والصرف والبلاغة، لا يمكنه أن يصل إلى فهم الروابط الدلالية عامة، والاتساق والانسجام خاصة، والأسباب عديدة منها:

1. **ترتيب الموضوعات البلاغية** المقررة في السنة الأولى ثانوي التي ذكرناها سابقا تظهر تقدم مباحث علم البيان عن علم المعاني، حيث رأى القائمون على بناء المناهج البدء بالتشبيه وأركانه وأقسامه، ثم المجاز وأنواعه، الاستعارة التصريحية والمكنية، والكناية وأقسامها، هذه الموضوعات خاصة بعلم البيان، أما الخاصة بعلم المعاني وهي الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، أضرب الجملة الخبرية وأنواع الجملة الإنشائية، ثم يأتي علم البديع نحو: الجناس والطباق والمقابلة، ولا ندري ما المقاييس المعتمدة في هذا الترتيب، كما لاحظنا أن عدد الموضوعات الأدبية (12) موزعا على عدة وحدات (12) وهو أمر ايجابي، ولكن إذا قارناها بالحجم الساعي المخصص للمادة البلاغية فإن ساعة واحدة غير كافية لتدريس التشبيه وأركانه وأقسامه وأغراضه، وهل يمكن للمتعلم من استيعاب هذا الموضوع المتشعب؟ كما لاحظنا عدم مراعاة ترتيب الموضوعات من السهل إلى الصعب وغياب الاحتكام للتدرج مع صعوبتها، مما يجعلنا نطرح السؤال هل يمكن لطالب السنة الأولى ثانوي فهم مثل هذه الموضوعات التي

تُستعصى على طالب المرحلة الجامعية، بل وعلى بعض أساتذة التعليم الثانوي الذين لم يتلقوا تكوينًا؟، فليس من السهل إستيعاب المجاز وأنواعه، والاستعارة وأنواعها والتفريق بينها وبين الكناية لأن فهم البلاغة له تقاطع كبير مع فهم لسانيات النص، وما تحتويه من علاقات دلالية وروابط.

ومن هنا نقول: إننا بحق في حاجة إلى إعادة النظر في تدريس جميع الأنشطة اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد في التعليم الثانوي، وفي الأهداف، والطرائق، والأساليب، والوسائل، والمحتويات والتقييمات.

**وخلاصة القول في علاقة البلاغة بالموضوع المتناول وما يحسن أن يكون في المقرر** أن يعاد النظر في المباحث البلاغية، لأنها ذات مصطلحات وصياغة فضفاضة ومفاهيم خاطئة أحيانا، فالمقاربة بالكفاءات تقضي بأن تدريس البلاغة وغيرها من الأنشطة كالنحو والصرف والنقد الأدبي يكون إنطلاقا من النص، عملا بالمقاربة النصية وعدم وضع الحواجز النصية بين أنشطة المادة، إلا أن بعض الأمثلة خاصة في مادة البلاغة متكلفة لا تخدم الموضوع المطروق، ولم تراعى واقع المتعلم اللغوي والإنفعال الاجتماعي يضاف إلى ذلك إغفال الدراسات الاستطلاعية والبحوث والرسائل الجامعية، من رسائل الدكتوراه والماجستير والأيام الدراسية والملتقيات والندوات، وعدم الاستفادة من نتائج الحصيلة التربوية واللسانية الحديثة، وأما بالنسبة للعلم الذي ينتمي إليه الاتساق والانسجام، وهو علم النص حديث النشأة، فلم يظهر بشكل جلي إلا في السبعينيات، ويعد الاتساق والانسجام أهم ركائز هذا العلم وهما يجعلانه يتقاطع مع علوم أخرى كالبلاغة، والنحو، والتفسير، وعلوم القرآن وغيرها، وقد إكتفينا بذكر علاقة هذا العلم بقواعد اللغة والبلاغة لعلاقتهما المباشرة بالأنشطة اللغوية، فقط يجب أن ننتبه لمن يروج لمصادرة تراثنا البلاغي والنحوي، ويلمزهما وينبزهما ويقزمهما ويتهمانهما بالعجز والقصور، ويقولون إن هذا التراث أخفق في الوصول بالمتعلمين إلى الغاية المقصودة، فهذا ليس من العدل، ويعد إجحافا وتجنيا وعدم فهم، نحن مع التجديد مع مفهوم البلاغة التعليمية التي يستفيد منها المعلم والمتعلم داخل الغرف الصفية أو خارجها، مع مراعاة التسلسل المنطقي لتنظيم عناصر المحتوى، ومع الارتقاء بممتلكات المتعلمين النقدية والذوقية، كما نذكر مسألة أخرى ولنفترض أن البلاغة القديمة عاجزة وبكل ما سُخر لها ماديا ومعنويا، فالسؤال الذي



يطرح نفسه لماذا عجزت المنظومة التربوية بكل أركانها عن ترسيخ هذه العلوم المستجلبة، كعلم النص وإنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق؟<sup>1</sup>.  
"أو كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات تواصلية، ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة"<sup>2</sup>.

بالإضافة إلى ما سبق يجب مراعاة:

1. خبرات المتعلمين ورغباتهم وطموحاتهم، حيث لاحظنا في السنوات الأخيرة معاناة كبيرة لدى التلاميذ في قضية التوجيه من المتوسط إلى الثانوي، فكم من طالب يحب الآداب يوجه إلى الرياضيات أو العلوم والعكس تماما، وهذا ما يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لهذا المتعلم لاحقا.
2. عدم توفير الوسائل والإمكانات التي تساعد على الفهم والتفاعل مع المحيط، حيث لا يزال الفقر يضرب أطنابه، ويا ويل لمن لا يمتلك القدرة المالية خاصة في هذا الزمان؟
4. لاحظنا غياب النصوص التاريخية التي تُعرف بتاريخ الجزائر وبأبطالها، وخصوصا الشهداء إبان الثورة التحريرية الكبرى.
5. عدم مراعاة الوعاء الزمني لكل موضوع ونشاط، مما يتطلب تخصيص حصة كاملة لتدريس الاتساق والانسجام، حتى لا يضطر الأساتذة إلى السرعة والتسرع ويكون همهم الوحيد إنهاء البرنامج أو المحتوى.
6. لاحظنا غياب النصوص التي تمجد القرآن الذي كان سببا في نشأة علم النحو والبلاغة وعلوم القرآن الأخرى، والذي لولاه لصاعت العربية بمختلف علومها.
7. القرآن الكريم والأحاديث النبوية، والشعر القديم (الميسر)، والنثر، كلها حافلة بكل أنواع الأمثلة التي تمكن المتعلمين من إستيعاب علم النص والروابط الدلالية، فلماذا لا تعتمد؟
8. لاحظنا عدم فهم الطرائق الحديثة من قبل معظم الأساتذة، والاستبتيان يجيب عن ذلك بكل صراحة ووضوح، وهذا ما يؤثر سلبا على تقديم المحتوى والاستفادة منه.

<sup>1</sup> . كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص: 08.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 08.

9. ضرورة التواصل بين الجامعات والثانويات خاصة فيما يتعلق بكل المستجدات العلمية من خلال ردم الفجوة الكبيرة، التي تتمثل في عدم وجود ما يدرسه الطلبة على أرض الواقع، مما يجعل المعلمين والأساتذة يقضون سنوات عديدة من أجل إكتساب الخبرة والمعرفة.

## 2. من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية:

كانت الصبغة الغالبة فيما مضى في تنشيط الدروس وتقديمها قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين، وعزل المتعلم عن واقعه الاجتماعي، وتتنظر إليه على أساس أن عقله مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة، وهذا إجتهااد له محاسن ومساوئ، أما اليوم فأصبح الأمر يختلف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار المتعلم مسهما فعلا في بناء معارفه عن طريق البحث والإستكشاف، فيكتسب قدرات ومهارات ومعارف عن طريق اعتماده على نفسه ولهذا يجب: - التقليل من الشروح النظرية والإكثار من التدريبات، - أولوية التعبير الشفاهي على الكتابي، - اعتبار اللغة جملة من الملكات والمهارات، - إدخال الوسائل والمعينات السمعية والبصرية. "وبما أن الطرائق تتفاضل فيما بينها تبعا لما تحققه من أغراض ونستطيع أن نظفر بالطريقة الفاعلة المثلى حتى أدركنا الغاية منها، عرفنا الباعث إليها، فإذا كان منتهى همنا أن نسير في سبيل تحقيق الغاية المتمثلة في إقدار المتعلم على التواصل السليم الذي يجعله قادرا على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادرا على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره"<sup>1</sup>.

الطرائق لها أهمية كبيرة لما لها من علاقة مباشرة بتقديم المحتويات، "المحتوى المختار لا يحقق هدفه إلا إذا إختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة تبليغه، فعلى قدر حسن إختيار المدرس الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته أوفر"<sup>2</sup>.

وبما أن المنظومة التربوية إختارت التدريس على ضوء المقاربة بالكفاءات، يحسن بنا أن نذكر أهم التوصيات التي وردت في دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع م.آداب، ص: 37، 38.

أ. جعل المتعلم بانيا لمعارفه، ولا يتم ذلك إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بوساطة الأسئلة، حتى يتمكن المتعلم من الإكتشاف والإستيعاب وترسيخ أحكام الدرس ويجب مراعاة الشروط الآتية:

<sup>1</sup>. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 33.

<sup>2</sup>. رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، مرجع سابق، ص: 151.

- ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.
- تنوع مستويات الأسئلة من الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.
- مراعاة خصائص المتعلمين عقلا ومعرفه.
- ترتيب الأسئلة يكون مناسباً للإجابة المطلوبة.
- الدقة في صوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة.
- ب. تحضير الدروس وفق بيداغوجيا الإدماج، أي؛ دون الفصل بين النشاطات حيث يحضر الأستاذ مذكرة واحدة لنشاط النص الأدبي مع النشاطات الرافدة له (قواعد، عروض، نقد أدبي)، فمذكرة للمطالعة الموجهة ثم مذكرة للتعبير الكتاب هذا بالنسبة للأسبوع الأول، أما بالنسبة للأسبوع الثاني، تحضر مذكرة النص التواصلي مع النشاطات الرافدة له (قواعد، لغة)، ثم مذكرة التعبير الشفوي، فمذكرة التعبير الكتاب ومذكرات مستقلة للمشروع وبناء الوضعيات المستهدفة.
- \* طريقة تناول النصوص:<sup>1</sup>
- **التعريف بصاحب النص:** توجيه أسئلة إلى المتعلمين بالقدر الذي يجعلهم يتعرفون على صاحب النص من الجانب الذي يخدم الموضوع.
- **تقديم النص:** يكون التقديم موجزاً يساعد التلاميذ على فهم جو النص العام، ومن خلال قراءته بمراعاة جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثل المعنى ثم قراءة فردية من قبل بعض التلاميذ، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ، وينبغي أن تتكرر قراءات التلاميذ إلى أن يتعرفوا على النص ويحسنوا قراءته.
- **إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين:** يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب الجديرة بالشرح على أن يتم الشرح بالتعرف المعجمي على معنى أو معاني الكلمة، ثم التعرض إلى ما توجي إليه من دلالات إنطلاقاً من السياق الذي وظفت فيه.
- **إكتشاف معطيات النص:** الإجتهد في صوغ الأسئلة التي تمكن التلاميذ من الوقوف على دراسة النص بما يدرهم على الخوض في معانيه وتشجيعهم على بناء أسئلة قد تهتدي بهم إلى دلالات ومعاني خفية.

<sup>1</sup>. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي. ج.م.أ.و.ت، مرجع سابق، ص: 16-18. بتصرف.

- مناقشة معطيات النص: إعطاء شكل ينبض بالحياة من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل والدرس الأدبي إلى إبداع.
  - تحديد بناء النص: بناء أسئلة جزئية تهتدي بالمتعلمين إلى كشف نمط النص والتعليل لخصائصه مع الحرص على تدريبهم على الإنتاج وفق هذا النمط في مواقف ذات دلالة.
  - تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: وهذه المرحلة التي تعيننا أكثر من غيرها، لأنها صلب دراستنا وقد قلنا فيما مضى بأن الروابط الدلالية والاتساق والانسجام، وردت مباشرة من خلال هذه المرحلة وغير مباشرة من خلال تتبع جميع المراحل وكل أنشطة المادة.
  - توجه الأسئلة لجعل التلاميذ يقدرون على اكتشاف مظاهر الربط الدلالي والشكلي القائم بين معاني الأشرطة والأبيات.
  - أجمل القول في تقدير لنص، صوغ أسئلة يتمكن المعلمون من خلالها رصد تقدير عام للنص.
  - تفعيل الموارد: تفعيل الموارد جزئياً خدمة للكفاءة المحددة في المجال الكتابي.
- ملاحظة:

1. أما قواعد اللغة والنقد الأدبي والمطالعة الموجهة والتعبير الكتابي والتعبير الشفوي فقد ذكرنا سابقاً كيف تقدم.
2. تحديد المعيار الزمني: -أتعرف على صاحب النص (5 دقائق)، - تقديم النص (5 دقائق)، - أثري رصيدي اللغوي (10 دقائق)، - إكتشاف معطيات النص (15 دقيقة)، -أناقش معطيات النص (15 دقيقة)، -أحدد بناء النص (15 دقيقة)، -أفحص مظاهر الاتساق والانسجام (15 دقيقة)، - أجمل القول في تقدير النص (15 دقيقة)، - قواعد اللغة (60 دقيقة)، بعدما تعرفنا على تحضير الدروس وفق بيداغوجيا الإدماج ثم طريقة تناول النصوص، نشرع الآن في نقد وتقويم هذه الطريقة ومع التركيز على تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.

من الأسباب التي جعلت المتعلمين يعانون من عدم الفهم والاستيعاب عدم توفر ما يلي:

1. السياقية الاجتماعية: "وتقتضي أن تقدم الوحدات اللغوية المراد تعلمها في سياقات ذوات معنى، تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم وليس دراستها في صور منعزلة"<sup>1</sup>، وهذه السياقية

<sup>1</sup>. رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، مرجع سابق، ص: 151.

تكاد تكون منعدمة في معظم نصوص الإنطلاق للسنة أولى ثانوي ج.م.آ، ولا تخدم طريقة المقاربة النصية، زيادة على أن بعض النصوص والسندات المعتمدة مأخوذة من الانترنت مجهولة المصدر، فأين نحن من النصوص التي كانت مبرمجة فيما مضى لعباقرة الأدب العربي: كرائد مدرسة الصنعة اللفظية "الشيخ الإبراهيمي"، وأمير البيان "شكيب أرسلان"، و"عباس محمود العقاد"، و"حافظ إبراهيم"، والإمام عبد الحميد بن باديس"، وشعراء الثورة الجزائرية من أمثال: "محمد العيد آل خليفة"، و"مفدي زكرياء" وغيرهما، إضافة إلى عدم ملاءمة بعض النصوص، وتناسبها مع ظروف المتعلم الاجتماعية والسياقات الثقافية واللغوية، وعاداته وتقاليده خاصة، ونحن في زمن العولمة، فبقراءة بسيطة نجد معظم نصوص الإنطلاق أو نصوص التواصل تعود إلى أجيال وعصور تجاوز عمرها أربعة عشر قرنا، وقد أشرنا إلى ذلك في المحتوى مثل: من شعر الفروسية (عنتر بن شداد)، ص 52، لسنا ضد ذكر تاريخ المعارك في الجاهلية ولا بعدها، ولكن الآن السياق الثقافي واللغوي يتطلب برمجة دروس تناسب عصر المعارك الفضائية، وكذلك الشأن في مثل الدرس المخصص لشعر النضال والصراع (عبادة بن الطيب)، والسؤال المطروح نحن نعيش في قرية كونية، وحتى الأسلحة أصبحت تفوق قدرات البشر، فكان الأجدر أن تكون الدروس مستوحاة من الواقع.

**2. الفردية:** "وتعني أن يعرض المحتوى اللغوي الجديد في صورة تتيح لكل متعلم الاستفادة، وأساس ذلك أن الطريقة الجيدة هي تلك التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بخلاف النظرية السلوكية الموحدة لكل المتعلمين"<sup>1</sup>.

وهنا نسجل الآتي: بما أن طريقة التدريس بالكفاءات تتطلب أن لا تتجاوز الفصل 25 تلميذا، ولكن في الواقع نجد الصفوف أقل عدد فيها 42 تلميذا، فكيف يمكن للأستاذ أن يعمم الفهم، ويوصل المعلومات إلى جميع الطلبة؟

**3. البرمجة:** عدم مراعاة البرمجة من قبل واضعي المحتويات، وإذا كانت البرمجة تعني: "توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بحيث يقدم هذا المحتوى الجديد في سياق يفسره"<sup>2</sup>، وهذه النقطة لم تراعى، ولم تأبه للتسلسل المعرفي والتكامل الأفقي والعمودي بين الدروس، ما بالك بموضوع الاتساق والانسجام الذي يعد مركز الدروس ومحورها.

<sup>1</sup>. محمود الدش، اللغة العربية أطول لغات العرب عمرا، مرجع سابق، ص: 71.

<sup>2</sup>. رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، مرجع سابق، ص: 151.

4. النمذجة: " وفيها يكون الحرص على تقديم نماذج جيدة صالحة لأن يحاكيها متعلم اللغة" <sup>1</sup>، وهنا تكاد تكون المدونة خالية من النماذج الراقية والأساليب الرفيعة، خاصة تلك المستمدة من القرآن الكريم أو السنة النبوية أو الشعر الحديث، ولكل عصر شعراؤه ولغته المناسبة، فلماذا لا تختار قصيدة "حبه قدر" لـ(محمد جربوعة)، وهي قصيدة نالت أحسن جائزة في المسابقة التي أجزتها قناة المستقلة، وأعجب بها كثير من النقاد المعاصرين، وعليه يمكن أن تُختار مقاطع نراها تثري الجانب المعرفي فيما يتعلق بدور الروابط الدلالية في إتساق النصوص وإنسجامها، كما يمكن أن تُختار قصائد أخرى من خلال المسابقات التي أجزتها بعض القنوات، كقناة الشروق لإختيار أحسن الشعراء، وهذا ليس تحيزاً لوطنيتنا ولكن ألم يحن الوقت لأن تكون للجزائريين كلمتهم ومحلهم في المدونات، وأن تقصى تلك المقولات التي يدعي أهلها بأن شمال إفريقيا وخاصة الجزائر لا تمتلك علماء ولا شعراء ولا أدباء، وهذا ما يسوقه بعض الأدعياء والحاقدين، رغم أن التاريخ يشهد على نبوغ كثير من أهل العلم من تراب هذه الديار.
5. التفاعل: " يقصد به تفاعل المعلم والمتعلم حين القيام بالعملية التعليمية"، وذلك باستمرار "التصحيح الارتجاعي القائم على تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلمين كونه يمثل قاعدة أساسية عند علماء التربية"<sup>2</sup>.

وهكذا نجد معظم الدروس والأسئلة المتعلقة بالاتساق والانسجام الأستاذ يشرح لنفسه؟ ! وهذه المعاناة ليست مقتصرة على التعليم الثانوي، بل الجامعة هي الأخرى تعاني معاناة شديدة رغم درجة الوعي والثقافة، وهذا بشهادة معظم الأساتذة خاصة في بعض المقاييس تحليل الخطاب، لسانيات النص وغيرها.

كما يمكن إرجاع عدم إستيعاب الدروس المتعلقة بالروابط الدلالية والاتساق والانسجام

إلى:

أ. عدم تحقيق الانغماس اللغوي: هذا ما يؤدي إلى الخلل في العملية التعليمية، ذلك أنه على "المتعلم أن ينغمس في البيئة التي يتعلم لغتها، فلا يسمع ولا يمارس إلا اللغة التي هو بصدد نقلها ليتمكن منها، ويصير قادرا على التخاطب مع أفراد المجتمع ومؤسساته"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 35.

<sup>2</sup>. رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، مرجع سابق، ص: 151.

<sup>3</sup>. بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مرجع سابق، ص: 144.

نحن نشكو ولا مستجيب، فكيف بالمتعلم الذي لا يسمع إلا كلمات مفرسة خاصة في المناطق الشمالية، ناهيك عن معظم الوثائق التي تستعمل اللغة الفرنسية، إضافة إلى كثير من القنوات التي تدعو إلى العامية في وضوح النهار، أن يجد المحيط المناسب ليرفع مستواه الذوقي والجمالي للغة.

**ب. عدم وجود التصحيح الارتجاعي:** هو أن يكون نمط التواصل بين المعلم والمتعلم نمطا دائريا بدلا من سيره في اتجاه واحد.

هنا نسجل ملاحظات هامة وخاصة على ضوء التدريس بالكفاءات، حيث لا يزال المعلم يستعمل الإلقاء في أكثر الأحيان، خاصة مع صعوبة المحتوى وعدم قدرة المتعلم على الفهم، "ومن ثم كان الإنتاج للمتعلم فرصة لكي يكون طرفا فاعلا في العملية التعليمية، كما نسجل أن التمارين الكتابية تغطي على التمارين الشفاهية التي هي الصورة الأصلية للكلام، لأن التعبير الشفاهي هو السائد في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي"<sup>1</sup>.

المتعلم في السنة الأولى ثانوي -آداب- لا يقوى على تحقيق الكفاية اللغوية بسبب طريقة المنهاج، التي أفرطت في التلقين رغم أنها تدعو إلى التدريس بالكفاءات، وقد مثلنا على ذلك سابقا، فالأستاذ منذ يشرع في تقديم الدرس لا يكاد يتوقف عن الكلام إلا في آخر الحصة.

**ج. عدم كفاية تطبيقات الدعم:** كيف بتلميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي أن يستوعب أحكام البلاغة والقواعد (النحو، الصرف والنقد)، ونخص بالذكر تفحص مظاهر الاتساق والانسجام، وقد سجلنا في بعض الفصول السابقة معظم الأسئلة المتعلقة بها، التي يستحيل في معظم الأحيان أن يجيب عنها، وأن يدرك تلك المعاني المبنوثة بين ثناياها، حيث لا نجد:

1. الأحكام المتعلقة بهذين المظهرين على غرار بقية الأنشطة، فالمفروض أن يُدعم كتاب التلميذ بقواعد وأحكام في لسانيات النص، تعالج الاتساق والانسجام، وهذا ما لم نجد له أثرا بعد ذلك، تكون الأمثلة والشواهد يلي ذلك الأسئلة لو تطرح على مستويات عليا لا تجد إجابات ما بالك بهذا المستوى؟

- أيضا تخصيص (15) دقيقة لمعالجة هذه الوضعية، والإجابة عن تلك الأسئلة غير كافية تماما لترسيخ المعلومات والخروج بملح إيجابي ولناخذ أمثلة على ذلك:

<sup>1</sup>. خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم قواعد اللغة في المدرسة الجزائرية، مجلة اللسانيات، العدد 04، 1981، ص.ص: 42،

- وردت في كتاب التلميذ أسئلة حول تفحص مظاهر الاتساق والانسجام، وكان عددها ( 61 )  
سؤالا موزعة حسب الصفحات كالاتي: ص 21 ( 05 أسئلة)، ص 34 ( 06 أسئلة)،  
ص 49 (06 أسئلة)، ص 80 (06 أسئلة)، ص 94 (06 أسئلة)، ص 110 (04 أسئلة)،  
ص 126 (05 أسئلة)، ص 146 (06 أسئلة)، ص 160 (06 أسئلة)، ص 179 (06  
أسئلة)، ص 195 (05 أسئلة)، بالنسبة للأسئلة ذكرتها في المحتوى، ولا بأس في أن أعيد  
بعضها من أجل التعمق أكثر فيما طرحناه ص 34<sup>1</sup>.

#### د. أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

1. علام يدل النفي المتكرر ب"لا" في البيت السابع؟
2. عين أداة الشرط في البيت الثاني، وما أثر توظيف هذه الأداة في باء معنى البيت؟
3. لقد وردت لفظة "الحتوف" في صدر وعجز البيت التاسع، ماذا أفاد هذا التكرار؟
4. على من يعود ضمير "الهاء" في عبارة "تسقي فوارسها"، وماذا أضاف هذا الضمير من فائدة على المعنى؟
5. حدد أداة التشبيه في البيت الثاني عشر ووظيفتها الحماسية؟
6. عين أداة النصب في عجز البيت الرابع، وعلاقة بما ورد في صدر البيت؟

#### الملاحظات:

- الأسئلة يفترض أنها خاصة بالاتساق والانسجام، ولكنها وردت عامة شاملة للنشاطات  
المقدمة كالقواعد (نحو، صرف، بلاغة)، رغم إنه لكل نشاط أسئلة خاصة به، وأحيانا كثيرة تجد  
أسئلة مفادها كالاتي: ص 195، العدل في المبادئ الأساسية التي تبنى عليها سياسة الأمم  
وقيادة الرجال (أكتب فقرة في هذا المعنى بمحاكاة النمط السائد في النص)؟

- كيف بالتلميذ الذي لا يمتلك قدرات نحوية وصرفية وبلاغية وتعبيرية أن يجيب عن كل هذه  
الأسئلة في ( 15 ) دقيقة في أكثر الأحيان؟، أيضا الأسئلة كان يفترض أن تتعلق بالروابط  
الدلالية والاتساق والانسجام، وعند قراءتها قراءة متأنية وجدناها بعيدة كل البعد عن موضوع  
لسانيات النص إلا فيما ندر، الأسئلة التي سلطنا عليها الضوء تحتاج إلى ساعة إن لم أقل  
أكثر لاستيفاء الإجابات عنها من قبل التلاميذ، كما تحتاج إلى أستاذ مقتدر يمتلك رصيда  
معرفيا وثقافيا عاليا، الأسئلة أيضا تكاد تكون شبيهة تماما بالأسئلة المطروحة في: ب"اكتشف

<sup>1</sup>. كتاب التلميذ، المشوق في النصوص والأدب والمطالعة مدونة التلميذ، ص: 34.



## الفصل الثامن : نقد وتقييم

معطيات النص " ج- "أناقش معطيات النص" د- "أجمل القول في تقدير النص"، والنقطة الأهم في كل هذا من أين سيحصل التلميذ عن الإجابة، ولم يعرف الأحكام والقواعد المتعلقة بالنفي والتكرير والشرط والتشبيه والروابط الدلالية بصورة عامة، ناهيك عن المعاني والسؤال المطروح: هل تفيد واضعو الأسئلة بما أكد عليه الباحثون أم لا؟، وقد وردت عدة أقوال نختار منها كالآتي: "حتى يكون التمرين ناجعا ومحققا للهدف البيداغوجي المتوخى، يجب أن يخضع لمقاييس معينة منها"<sup>1</sup>

1. أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه.

2. أن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم وبيسر له السبيل في إستيعاب مغزاه.

3. الإهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين، إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجيدة التي يراد ترسيخها.

4. كل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة، فلا يمكن تجاوزها لأن ذلك يؤدي إلى الإضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة.

- كما ذكرنا آنفا هذه الشروط غير محققة في تمارين المدونة، وخصوصا ما تعلق بالاتساق والانسجام، حيث نلاحظ عدم الوضوح في الشكل والمحتوى لا ترتيب للعناصر، -عدم

تخصيص الأسئلة لبنية لغوية واحدة، فنجد أسئلة في صفحة واحدة تعالج أكثر من ( 06 ) مواضيع فكيف بالتلميذ أن يستوعبها؟

بما أن للتمرين اللغوي أهدافا تعليمية وبيداغوجية نسعى إلى تحقيقها في ظل العملية

التعليمية نذكر بعضها: <sup>2</sup> - الإلمام بالنظام اللغوي إماما شاملا. - التركيز على بنية لغوية معينة. - ترقية التعبير اللغوي.

- تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم ويقول أيضا: "التمرين يهدف أساسا إلى إكتساب المتعلم المهارات الكافية في استعمال البنى المرفولوجية والتركيبية التي تشكل النماذج التلفظية للسان ما"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص: 149.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 151.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 149.

وعليه يمكننا أن نقول: كل ما قاله الباحثون نجده في الواقع التعليمي لا يمثل إلا (10%)، وهنا يطرح السؤال: لماذا لا سيكون التنسيق بين هؤلاء الباحثين في مجال اللسانيات التطبيقية، والعلوم التربوية مع وزارة التربية الوطنية من أجل دفع المنظومة التربوية إلى أرقى المستويات؟ أضف إلى ذلك في تعلم اللغة يستحيل أن لا يجمع بين النظري والتطبيقي، كما يقول المرحوم عبد الرحمان الحاج صالح: "لأن تعلم اللغة ينبغي أن يكون ثلاثة أرباعه تمارين، ولتحقيق الكفاءة التواصلية التي هي الغاية القصوى التي تسعى إليها تعليمية الظواهر اللغوية بما فيها الاتساق والانسجام والروابط الدلالية"<sup>1</sup>.

1. "التركيز على المتعلم باعتبار أنه محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك يقتضي تحديد حاجاته في مجال تعلمه"<sup>2</sup>.

2. السعي إلى تطوير محتوى لسانيات النص وتخصيص ساعة كاملة للنظري وساعة للتطبيق على ذلك، مع التركيز على التدريبات التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة بغية تنمية الكفاية التواصلية.

#### وخلاصة القول:

1. مازالت الطريقة المعتمدة تركز على نشاط الأستاذ بإعتباره المالك الوحيد للمعرفة، وبإليت ذلك كان متحققا خاصة في السنوات الأخيرة، حيث تكاد تتعدم هذه الصفة في معظم الأساتذة، الذين يحتاجون إلى سنوات عديدة من أجل إكتساب المعارف وآليات تطبيقها، فلا لوم بعد ذلك على المتعلمين.

2. مازالت الطرائق المعتمدة تركز على آلية الحفظ لا آلية الإبداع والقياس والاستنتاج.

3. إعتقاد أمثلة معزولة عن سياقاتها الإستعمالية لا تعبر عن واقع التلميذ ولا تتسجم مع مستواه المعرفي: "لأن نقطة الإنطلاق في تدريس اللغة هو النشاط اللغوي ذاته بإعتباره فعلا لغويا إجتماعيا تفاعليا، لذلك ينبغي العناية بالتفاعل بين اللغة والسياق الاجتماعي من خلال وضعيات تربوية، تحاكي فيها أفعال لغوية وأدوار داخل سياقات مؤسسية (متجر، مقهى، محطة، مكتب، بريد، مكتبة).

<sup>1</sup>. عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مرجع سابق، ص: 65.

<sup>2</sup>. رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، مرجع سابق، ص: 157.

4. تهتم بالجانب المعرفي، وتهمل تنمية الجانب المهاري لدى التلاميذ، وهذا ما يؤكد الواقع فالتلميذ أو الطالب الذي يتخرج من الجامعة لا يستطيع أن يكتب طلبا أو يمأ صكا، أو ينشر مقالا، أو يحاور أفراد المجتمع بكل أريحية، ومن خلال إحتكاكنا بجميع الأصناف وجدنا واقعا مُرًا في هذه الجوانب، فالمفتشون خاصة القدامى وبعض المديرين المتمكنين يتألمون كثيرا للوضعية التي وصلت إليها منظومتنا التربوية، وبالنسبة للتمارين يمكن تزويد المدونة ببعض المقترحات منها:

أ. **الإستبدال المفرد:** "يتعلق بالتناوب بين العناصر اللغوية المتكافئة، التي يمكن أن يحل بعضها محل بعضها الآخر في السياق الكلامي، وهنا يمكن أن نطبق الإستبدال على الإتساق والإنسجام شكلا ومضمونا (أفقا وعموديا) كالمشترك اللفظي وغيره"<sup>1</sup>.

2. **الإستبدال المتعدد:** "تعبير العناصر اللسانية في عدة توزيعات مكانية بالتلاحق والتوالي"<sup>2</sup>.

3. **الزيادة أو الحذف:** المقصود بها: "ترسيخ العناصر اللسانية المكتسبة وتثبيتها من حيث (الادل والمدلول)، والحرص على تأكيد العلاقة بينهما لتحقيق الدلالة المعنوية"<sup>3</sup>، وهنا يمكن الإستفادة من خلال تطبيق الروابط الدلالية، وخاصة بإعطاء أمثلة من القرآن الكريم حول الحذف الذي يزخر به.

4. **التحويل:** "هو الإجراء الطاغي على ما سواه من حيث إنه يكسب المتعلم القدرة على تركيب البنى اللسانية، وتفكيكها بطرق مختلفة، مما يجعله يكتسب الأدوات اللغوية المختلفة"<sup>4</sup>.

إن نجاح الطرائق في الإستفادة من تنوع التمارين متوقف على حسن إستخدام المعلم لها، وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين: "إن إستخدام المعلم للطريقة الجيدة تمكنه من التعرف على مواطن القصور في محتويات المنهج المقرر أو مفردات الكتاب المدرسي المنفذ للمنهاج عندما لا يغطي متطلبات المنهج"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup>. بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر 2007/2006، ص: 14.

<sup>2</sup>. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص: 150.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 150.

<sup>4</sup>. المرجع نفسه، ص: 150.

<sup>5</sup>. عبد الله الأمين النعيمي، طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والإعلان، الجماهيرية العظمى، طرابلس، ليبيا، 1993، ص: 23، 24.

أما بالنسبة للمتعلمين فيكفي أن نذكر ما قاله المرحوم "عبد الرحمان الحاج صالح": "قد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا، مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي الذي قد ينفره من مواصلة تعلمه اللغة"<sup>1</sup>.

مجل القول: في تمارين الدعم وضعف التحصيل في الروابط الدلالية، ومظهري

الاتساق والانسجام يعود إلى عدة أسباب، نذكر منها:

- البرنامج مرهق بكثرة الأسئلة التي تجعل من الأستاذ في عجلة من أمره للإمام بجوانب الدرس في حدود الوقت المحدد، وسيتم توضيح ذلك من خلال هذه المذكرة لإحدى الأستاذات يتم رصدناها وبدورها تعكس: - عدم إلمام الطلبة بأهمية عنصري الاتساق والانسجام، - عدم إعطاء حجم زمني كاف لتقديم الدرس لا يتيح معالجة هذه الظاهرة والتفصيل فيها، ما بالك تخصيص وقت للتمارين الدعم التي يجب أن تعالج أثناء تقديم الدرس حسب المقرر والبرنامج، - ضعف مستوى الطلبة خاصة في الجوانب اللغوية والدلالية، - كثرة التلاميذ في القسم، حيث يتعدى تلاميذ الصف الواحد (من 40 إلى 45) تلميذا خاصة عندنا في هذه الولاية - تبسة -
- عدم إدراج دروس وأحكام تعرف بشتى أنواع الروابط وغيرها من الأسباب.

<sup>1</sup> . عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973، ص: 44.

# مذكرة تربوية

المادة : لغة عربية وآدابها

الشعبة : آداب

النشاط : نص أدبي

المستوى : السنة الأولى

الموضوع : الفروسية : عنتر بن شداد

المدة الزمنية : 04 سا .

الكفاءة المستهدفة: أن يفهم المتعلم على الفروسية والشجاعة في العصر الجاهلي، ويتعرف على أنواع المبتدأ والخبر حروف القافية، ووظيفة الناقد الأدبي .

الهدف التعليمي: التعرف على مزايا خصال الحياة في العصر الجاهلي .

المعيار الزمني	الطريقة	سير الدرس	المراحل	الكفاءة المقيسة
5 د	إلقائية	هو عنتر بن شداد العبسي ، ولد سنة 525 م ، من قبيلة عبس ، أمه جارية سوداء من الحبشة ، وأبوه سيد سادة قبيلة عبس ، لم يعترف به والده لأنه ابن أمة ، عاش على رعي الأغنام والأبقار لكن حياته هذه لم تمنعه من أن يصبح فارسا يدافع عن قبيلته ، وهذا ما دفع أبوه إلى تحرير ، توفي في معركة ضد طيء سنة 614م مخلفا ديوانا شعريا يضم مختلف الأغراض من حماسة وغزل وفخر	أُتعرَف على صاحب النص	<u>المعرفة</u> : معرفة المعطيات الخاصة
5 د	إلقائية	حياة العرب القبلية فرضت عليهم الاتصاف بالشجاعة والإقدام والاستبسال في الدفاع عن قبائله المستهدفة ولعل هذا ما جعل عنتر بن شداد يدود عن قبيلته ويثبت شجاعته لأهله الذين استعبده صغيرا وحملوه عبء الدفاع عنهم كبيرا	تقديم النص	
10 د	حوارية	المنية : الموت يهتكن : يمزقن ويكشفن الهبجاء : الحرب الدامية الحسام : السيف القاطع	أثري رصيدي لغوي	<u>اكتساب</u> <u>المعطيات</u> <u>اللغوية</u>
15 د	حوارية	. ما الشيء الذي يدعو الشاعر إلى اقتحامه ؟ يدعو الشاعر إلى اقتحامه على اقتحام المنية . ما الدلالة النفسية التي تحملها هاته الدعوة ؟ الشجاعة والإقدام وعد الخوف من الموت . . هل يمكن رد الموت ؟ بما برر الشاعر ذلك ؟ لا يمكن رد الموت ودليل الشاعر على ذلك الطبيب الذي يجتهد في علاج	يكتشف معطيات النص	<u>الفهم</u> : يعبر يمثل يعيد يستخرج يعدد

		المرضى لكنه لا يستطيع دفع الموت عن نفسه وعنهم . ما الحكمة التي أراد الشاعر أن يبلغها لنا في الأبيات الست الأولى ؟ أراد الشاعر أن يبلغنا حتمية الموت	يفسر
15 د	حوارية	ما الأسلوب المستعمل في البيتين 2 و3 وما نوعهما وغرضهما البلاغي ؟ الأسلوب المستعمل في البيتين 2 و3 هو الأسلوب الإنشائي الطلبي وصيغته تراوحت بين النهي في "لاتيك ، لا تختري..." والأمر في "داف وغرضها البلاغي الترغيب والحث على الإقدام والشجاعة في البيت 2 والتحذير من الجبن والبكاء على الأطلال في البيت 3 . ما نوع المحسن البديعي في البيت 8 ؟ وما أثره على المعنى ؟ المحسن البديعي الوارد في البيت 8 هو طباق الإيجابوأثره تزيين الكلام وزيادته رونقا وجمالا . ما الأزمة النفسية التي يعاني منها عنتره ؟ وبم تحداها . الأزمة النفسية التي يعاني منها عنتره بن شداد هي عدم اعتراف والده به مما جعله يعيش حياة العبودية لفترة طويلة من عمره ، زالت مع اشتداد عوده وبروز شجاعته وقوته في المعارك حتى أصبح السيف المدافع عن قبيلته	أناقش معطيات النص يلاحظ يستنتج
15 د	حوارية	ما النمط الغالب في النص ؟ النمط الغالب في النص هو النمط الوصفي ومن خصائصه استعمال الصفات والنعوت والظروف بكثرة . مميزاته : هو نص ثابت في موضوعه يغلب عليه استعمال الأفعال الناقصة نموالموضوع فيه من الرئيسي إلى الثانوي وقرى الصفات وظروف المكان	التركيب يستخرج يصنف يرتب يحدد
15 د	حوارية	ما أثر الشرط في مطلع القصيدة على ترابط أبياتها الست ؟ استعمل الشاعر في مطلع القصيدة أسلوب الشرط والأبيات اللاحقة تشكل جواب شرط للشرط الوارد في البيت الأول فلا يمكن فصلها عن بعض وهذا ما يعرف بالاتساق ما يعرف بالاتساق ماذا يربط مطلع القصيدة بخاتمها ؟ بدأ الشاعر القصيدة باستعمال أسلوب الشرط وأنهاها باستعماله أيضا . في القصيدة نبرة حماسية ما دلالتها على نفسية الشاعر ؟ تعكس النبرة الحماسية نفسية الشاعر الممتلئة غضبا من الدنيا وخباياها حيث سعى إلى تفجير ذلك الغضب في ميادين الحروب ليثبت ذاته عن طريق حسامه	التطبيق : يحدد يصف الاتساق والانسج ام في تركيب فقرات النص
15 د	حوارية	ما موضوع القصيدة ؟	أجمل التقييم :

		<p>موضوع القصيدة هو : الحماسة والشجاعة والإقدام في ساحات الوغى وعد الفرار من الموت والحروب . - إلى أي غرض شعري ينتمي هذا النص ؟ الغرض الشعري الذي ينتمي إليه هذا النص هو الفخرة والحماسة</p>	<p>القول في تقدير النص</p>	<p><u>ينقد</u> <u>يحكم</u> <u>يتحقق</u> <u>يقرر</u></p>
<p>60 د</p>	<p>إلقائية وحوارية</p>	<p>. عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر : يقول لك الطبيب دواك عندي إذا ما جس كفك والذراعا أنا العبد الذي خبرت عنه وقد عاينتني قدع السماعا قال الله تعالى : " وأن تصبروا خير لكم " سورة النساء 25 أفارس عنتره ؟ ما مهزوم الشجاع / ما حسن الإهمال . <u>أبني أحكام القاعدة :</u> . الجملة الاسمية : هي الجملة المبدوءة بدعا أصيلا باسم . . ركنها الجملة الاسمية : للجملة الاسمية ركنان أساسيان متلازمان وهما المبتدأ والخبر . المبتدأ: هو الاسم المرفوع الذي يقع في أول الجملة غالبا وهو نوعان . مبتدأ له خبر ويكون اسما صريحا أو مؤولا ، مثال : العلم نور . مبتدأ يستغني بمرفوعه عن الخبر ، ويسميه النحويون الواصف الرافع المكتفي به ، ويكون اسما مشتقا "اسم فاعل ، اسم مفعول ، صفة مشبهة" ولا بد أن يعتمد على نفي أو استفهام كما يحتاج دائما إلى اسم مرفوع بعده يعرب : فاعلا إذا كان المبتدأ اسم فاعل أو صفة مشبهة . مفعول به إذا كان المبتدأ اسم مفعول <u>أحكام المتعلم وضبطها :</u> أ . في مجال المعارف ص 43 . ب . في مجال المعرفة الفعلية ص 43 . ت . في مجال إدماج أحكام الدرس ص 43 .</p>	<p>المبتدأ الخبر وأنواعه ما</p>	<p>قواعد اللغة</p>

## 2 . من حيث الوسائل التعليمية:

يمكن أن نتطرق للنقد والتقويم، وليس النقد بمعناه السلبي، وإنما بمعناه الإيجابي وعلى كل نقول من الإنصاف أن نذكر أن الدولة الجزائرية رصدت أموالاً طائلة لجلب كل ما يساعد في تطوير العملية التعليمية التعلمية، فالكتب تتطبع بالملايين وتباع بمبالغ رمزية، والمجلات والوثائق التربوية بكل أنواعها، إضافة إلى الإنجازات في مجال بناء المدارس والمتوسطات والجامعات والمسكن، وتوفير وسائل الاتصال وغيرها، إلا أن السؤال المطروح أين تكمن المشكلة؟، الجزائر بلد غني والمنجزات المادية تعكس ذلك، ولكن النتائج النهائية في كل المجالات تصيب العاقل بالإندهاش والتعجب والحيرة.

بما أن الوسائل التعليمية لها الأهمية بمكان، فقد قيل حولها: "تعين على دعم الإدراك لدى المتعلمين، وتعين المعلم على تحقيق الأغراض التعليمية البيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى" <sup>1</sup>، وأيضاً "من أهم هذه الوسائل التعليمية المخابر اللغوية المستخدمة في تعليم اللغات، وتعتبر أرقى الوسائل وأشملها في تدريب المتعلمين على إكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ولذلك يكون وجودها في المؤسسة التعليمية ضرورياً جداً" <sup>2</sup>.

المؤسف هنا أن معظم الثانويات مازالت تحتاج إلى أبسط الوسائل خاصة المتواجدة منها في المناطق النائية، والوسائل كثيرة ومتنوعة والعالم اليوم يشهد تطوراً عجبياً في تطوير عملية الاتصال، باختراع الاتصالات الفضائية التي جعلت الكرة الأرضية حيزاً صغيراً يسمح للإنسان أن ينهل الثقافة والفكر ومعرفة الخبر فور وقوعه، وبالنسبة للمتعلمين تنمي فيهم حب الإستطلاع والرغبة في إكتشاف المجهول، "فهي تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات، والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين...، وتساعد على إبقاء المعلومات حية في ذهن المتعلم وتبسط المعلومات وتعمل على توضيحها" <sup>3</sup>، والحديث في هذا المجال يطول، وباختصار نصل إلى أهم الإقتراحات بهدف الإفادة من إمكانات وطاقت الوسائل في دعم التعليم على النحو الآتي: <sup>4</sup>

<sup>1</sup> . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص: 152.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 153.

<sup>3</sup> . سمير محمد حسين، الإعلام والاتصال بالجمهير والرأي العام، عالم الكتب، ط3، القاهرة، 1996، ص: 229.

<sup>4</sup> . المرجع نفسه، ص: 231.



1. بناء أستوديوهات كافية للإذاعة المدرسية -مسموعة ومرئية- وتجهيزها بالتجهيزات الحديثة الكاملة.
  2. إنشاء قناة خاصة للبرامج التعليمية، وهذا ما نفقده في الجزائر، أما معظم الدول المتقدمة فقد تجاوزت القنوات الخاصة إلى قنوات عامة تدعو إلى تعليم لغاتها.
  3. تحديد العلاقة بين المؤسسات التربوية والاتصالية، من خلال إبرام ميثاق شرف بينها، مثلما ما هو معمول به في الدول المتقدمة.
  4. إنشاء جهاز وظيفي متكامل للبرامج التعليمية، وتدريب مدرسي الفصول على استخدام التقنيات الحديثة في هذا المجال.
- خلاصة القول بالنسبة للتكنولوجيا الحديثة يجب أن تستغل بشكل إيجابي، لأنها سلاح ذو حدين، وعلى الجميع إدراك خطورتها وأهميتها في هذا الوقت، حتى نتمكن من توجيه التلاميذ إلى الاتجاه الصحيح النافع الذي يتحقق به: - رفع مستوى تحصيل الطالب، - تحسين العملية التربوية، - معالجة كثير من مشكلات التعلم.
- بالنسبة للواقع التعليمي في الجزائر الوسائل التعليمية المخصصة لتدريس اللغة العربية، هذه الوسائل تعد غير كافية لتبليغ المعلومات والمعارف، "لأن تعليم اللغة يعاني من فقر مدقع من حيث الوسائل التعليمية، إذ يتم الاكتفاء بالسبورة والطباشير، والكتاب المقرر وقد لا يتوفر لبعض التلاميذ أحيانا"<sup>1</sup>، وقد يستغرب مثل هذا الكلام، ولكنها الحقيقة، ففي سنة 2017 مازالت بعض الثانويات تستعمل السبورة القديمة والطباشير ناهيك عن الجامعة التي تمثل الوجه الحضاري للولاية، مع ذلك عند زيارتنا لكثير من المؤسسات نجد بعضها يتوفر على هذه الوسائل الحديثة كون هذه المؤسسات "الثانويات" قريبة من صنع القرار "مديرية التربية"، أو تعد في نظر المسؤولين "مؤسسات نموذجية"، وأما المؤسسات النائية مازالت كما ذكرنا سابقا تستعمل الوسائل البدائية، وحتى إذا وجدت الوسائل الحديثة فلا يوجد من يطبقها في الميدان، كما نجد بعض المؤسسات إقتنت أجهزة الكمبيوتر وغيرها وتستعمل الشبكة العنكبوتية، إلا أن الأساتذة يشكون من عدم توفرها للجميع، وفي أغلب الأحيان تكون حkra على الإدارة وبعض المقربين، حيث يضطر معظم الأساتذة بسحب الوثائق والاختبارات والدروس خارج المؤسسات، فكيف يمكن تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل هذا الوضع المزري المتأزم؟ أين تذهب الأموال

<sup>1</sup> . صالح بلعيد وآخرون، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مرجع سابق، ص: 207.

التي خصصتها الدولة في هذا الإطار؟ لماذا لا نصل إلى رتبة بعض الدول في أوروبا بل الفقيرة في إفريقيا؟ حيث أصبح كل طالب يمتلك جهازا إلكترونيا داخل المؤسسة وخارجها، وبالعودة إلى الوثائق الوزارية التي ذكرناها سابقا، وتم التعريف بها وهي من أهم الوسائل، نجد معظم الأساتذة الذين قابلناهم أثناء إجراء الاستبيان يشكون، ولا يحصلون عليها مثل كتاب دليل الأستاذ أو كتاب المنهاج أو الوثائق الخاصة بتخفيف البرنامج، ويتبجح بعض المديرين أو المسؤولين بأن لديهم نسخة واحدة، وهنا نؤكد إننا على أننا لم نحصل على معظم الوثائق الأصلية التي عالجت موضوع بحثنا إلا بشق الأنفس، ما بالك ببعض الأساتذة الجدد؟ وبالعودة أيضا إلى الكتاب المدرسي وهو المدونة التي عالجتنا من خلالها الموضوع وهو قطب الرحي، يجمع معظم الأساتذة بل المتعلمين على كثير من الملاحظات التي من بينها:

- رداءة الإخراج من حيث الطباعة وكثرة الأخطاء.
- عدم نسبة الشواهد الشعرية والنثرية إلى أصحابها.
- كثرة الأخطاء بمختلف أنواعها، نحوية، وإملائية، علمية، معرفية.
- عدم ضبط النصوص القرآنية بالشكل التام، وعدم ذكر رقم الآيات في أحيان كثيرة.
- عدم ذكر السند والعنونة والرواة في الأحاديث النبوية الشريفة، وذكر كلمة -صلى الله عليه وسلم- بعد ذكر اسم الرسول "محمد" -صلى الله عليه وسلم-.
- أضف إلى ذلك ما ذكرناه أثناء نقد المحتوى، حيث نجد نصوصا لا أب لها ولا أم، وقد خصصنا جدولاً رصدنا فيه الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي سنذكره في الملاحق على سبيل المثال لا الحصر.

- الملاحظ أن الكتاب أهم وسيلة يتم من خلالها جلب وجذب وتحبيب التلاميذ في اللغة العربية، وبفضلها يتم استقطاب إهتمام التلاميذ، لأنها تخاطب قلوبهم وأحاسيسهم الفنية والجمالية في مواقف تعجز فيها الوسائل العقلية على فعل الاستقطاب، لا نجد أدنى اعتبار من قبل القائمين عليها وفي أحيان كثيرة يعتبرونها وسيلة لتحصيل الأموال والمتاجرة بها، فهمهم الوحيد طبعها وما تدره وتجنیه من أموال على حساب أبناء الجزائر والتلاميذ الفقراء والمساكين، فكم من كتب طبعت وأعيد طبعها بحجة وجود أخطاء، فلماذا هذا الإسراف؟ أضف إلى ذلك إلى أن المشكلات تتعلق بوسائل الإعلام التي ينبغي أن تكون وسائل تثقيف وتعليم، وإذا ما أسيء استعمالها فإن أثرها ينتقل إلى المشاهد أو السامع أو القارئ، والمتعلمين الذين هم من

بين المشاهدين والسامعين والقراء" <sup>1</sup>، ويكفي أن نستشهد بما قاله أحد الباحثين المتابعين المتخصصين في هذا الشأن: "بعض القنوات الفضائية أصبحت تهتم بالشكل والمظهر أكثر من الرسالة، فنجدها بدلا من خدمة اللغة العربية وتقويتها وتطويرها لمتطلبات الألفية الثالثة، والعلامة نجدها تشوه اللغة العربية وتقضي على أصالتها، وغناها من خلال تحريفها وتهميشها والإعتداء عليها"<sup>2</sup>، ويواصل حديثه قائلاً: "وهكذا أصبح الخطاب العربي من حيث اللغة خطابا يضر باللغة أكثر مما يخدمها، حيث إن القناة الفضائية تصل إلى مئات الملايين من المشاهدين العرب، خاصة الشباب منهم من خلال البرامج الترفيهية والمنوعات وغير ذلك...، ولأن القناة الفضائية وسيلة اتصال جماهيري، فإنها تنمي النشء والمشاهد العربي عن التخلي عن أصالة اللغة العربية السليمة الفصيحة، وتعليم الدارجة والعامية التي تختلف من جهة إلى أخرى، ومن منطقة إلى أخرى داخل نفس البلد، فما بالك إذا تعلق الأمر بـ 24 دولة وأكثر من 300 مليون سنة<sup>3</sup>.

ومن هذا المنطلق وعلى هذا الأساس نطرح عدة أسئلة منها: متى يستقيم الظل والعود أعوج؟ ما هي فوائد هذه البرامج والمناهج والكتب، إذا كانت وسائل التهديم مقننة وتجد من يحميها ويدافع عنها؟ كما يقول المثل العربي (هدام يغلب مئة بناء)<sup>4</sup>. خلاصة القول: لا يمكن أن نلغي بعض الايجابيات لكثير من الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها، ولكن يجمع المختصون على أن معظم الوسائل الحديثة كالانترنت وغيرها، جعلت التلاميذ متواكلين ينجزون بحوثهم وفروضهم عن طريق الانترنت ولا يكلفون أنفسهم عناء البحث والمطالعة أو التحضير لأن كل شيء أصبح متوفرا لديهم.

### 3 . من حيث أساليب التقويم:

يتم طرح أسئلة باستمرار من قبل القائمين على العملية التربوية والباحثين منها: هل عندنا تقويم حقيقي متنوع الموضوعات والعناصر؟ هل يُشخص ويُصحح ويُكون؟ هل تحققت الأهداف التي تم تحديدها؟ ما هي نسبة ذلك التحقق؟ ما هو نوع التقويم الملائم؟

<sup>1</sup> . طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2003، ص : 205 .

<sup>2</sup> . محمد قيراط، جريدة الشروق اليومية، العدد: 3235، تاريخ 17 مارس 2011 .

<sup>3</sup> . المرجع نفسه.

<sup>4</sup> . هذا مثل يضرب لمن يحاولون الإصلاح، ويصطدمون بمن يواجههم ويقفون في طريقهم.

عرفنا من قبل التقويم ولا بأس أن نعيد بعض المفاهيم حوله كي نواصل معالجة الموضوع المطروق، ألا وهو مدى معالجة التقويم للروابط الدلالية والاتساق والانسجام: "التقويم عملية مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النحو، تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية بقصد الإصلاح والتطور وتحقيق الأهداف"<sup>1</sup>، وبالإعتماد على التقويم نستطيع الكشف عن مدى نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه، ومن ثم نحاول إعادة النظر في عناصر المنهاج بعد تجديد جوانب القوة والضعف فيها، ولا يستطيع المعلم توجيه مجموعة من الأسئلة أن يتبين له مدى إستيعاب التلاميذ لموضوع الروابط الدلالية ودورها في إتساق النصوص وانسجامها، وعند إستقرائنا الأساليب التقويمية التي إعتمدها المنهاج وجدناها تتصف بالعمق، وتتسبب في القصور الذي يؤدي إلى عدم الإستيعاب لدى التلاميذ بسبب طابع الرقابة لكونها لم تعط الموضوعات المدروسة حقها، كل ذلك: "تدفع بالأستاذ إلى أن يضع أسئلة ملائمة لما يريد إبلاغه إلى تلاميذه، بحيث تجعله يتأكد من المستوى الذي تحقق في ظل الموضوعية"<sup>2</sup>، هناك شرطان للتأكد من المستوى الذي تحقق: أولاً "الموضوعية ومعناه أن الإجابة عن هذه الأسئلة محددة مسبقاً من قبل مصممها لا تقبل تأويلات مختلفة، ولا تتأثر بالرأي الشخصي للمقوم"<sup>3</sup>، أما الشرط الثاني يتمثل في صدق المحتوى ومعناه: "أسئلة التقويم ممثلة تمثيلاً صادقاً مختلف الموضوعات المدروسة وجميع الأهداف المحددة"<sup>4</sup>، "ويمكن أن نقول بأن نجاح المعلم في مهمته يتوقف إلى حد كبير على مدى قدرته في صياغة الأسئلة وإستعمالها بطريقة سليمة"<sup>5</sup>.

هذا بصفة عامة أما إذا شرعنا في التفصيل فيحسن بنا أن نذكر وضعية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، فما هي يا ترى؟  
"يجب أن ينصب الإهتمام على وضع المتعلمين في وضعية معقدة، بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد والإمكانات التي يتوفر عليها هؤلاء المتعلمون"<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> . أنور عقل، نحو تقويم أفضل، مرجع سابق، ص: 48.

<sup>2</sup> . مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1989، ص: 136.

<sup>3</sup> . رايح بومعزة، تيسير تعليم النحو، مرجع سابق، ص: 160.

<sup>4</sup> . المرجع نفسه، ص: 160.

<sup>5</sup> . محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، مرجع سابق، ص: 231.

<sup>6</sup> . مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي س01 ثانوي، مرجع سابق، ص: 32.

"بالنظر إلى أهمية التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، فقد خص المنهاج الأسبوع الخامس بعد كل أربعة أسابيع دراسية لإجراء نشاط الإدماج، فيعمد الأستاذ إلى بناء وضعيات مستهدفة بحيث يمكن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته والتعرف على حجم الكفاءة الذي حققه"<sup>1</sup>، هذه الوضعيات "تصاغ بهدف تقويم مدى تحقق الكفاءات المحددة، فالتلميذ لا يعد كفاءاً إلا بمقدار قدرته على حل الوضعية المستهدفة المقترحة عليه، حيث إن إنجاز هذه الوضعية المستهدفة ترجمة صادقة لتحقيق بعض من الكفاءة المحددة"، ما ورد في هذه الوثيقة ورد في بقية الوثائق، وقد أوردنا أمثلة تطبيقية في الفصل الخامس عندما تطرقنا إلى أساليب التقويم.

لمناقشة هذا الموضوع أكثر لا بأس أن نعيد ذكر أنواع التقويم لتعميم الفائدة، وهي:

1. **التقويم التشخيصي (diagnostique):** "يمكن الأستاذ من التعرف على مدى تحكم المتعلم في مكتسباته السابقة، ويساعد على تحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها في تدريس المعطيات الجديدة"<sup>2</sup>، وبعد سنوات عديدة من تجاربنا وتجارب زملائنا وجدنا هذا النوع لا يحقق الغاية المرجوة منه، وخاصة في مجال موضوعنا، فكيف بالتلميذ أن يذكر آليات الاتساق أو يجيب عن الفرق بين الاتساق والانسجام لأنه لم يكن هناك تواصل ولا تسلسل بين الدروس، "لا يحقق الغاية المرجوة منه، مرد ذلك أن المنهاج كثيرا ما يتطابق في دروسه من فرضيات مؤداها أن المتعلم له محصل قبلي من المعلومات معينة في حين أن هذه المعلومات تكون قد نسيت"<sup>3</sup>.
2. **التقويم التكويني (formative):** "يهدف إلى تكوين المتعلم من خلال معرفة الصعوبات التي تعترضه في أثناء العملية التعليمية"<sup>4</sup>، لماذا يعاني هذا التقويم نقصا كبيرا؟ إذا أراد الأستاذ أن يدرس الأسماء الموصولة ويربطها بالروابط الدلالية، فكيف بالتلميذ الذي لم يستوعب سابقا التفريق بين "من" الشرطية، و"من" الموصولية و"من" الاستفهامية أن يفهم الاتساق والانسجام، وهذا ما يجبر الأساتذة على التلقين وحشو المعلومات، ويصبح التلميذ عبارة عن بيغاء يردد ما يحفظه قبل الامتحان، وإن كان من الذين يحضرون ويحفظون، وبعد ذلك ينسى كل المعلومات وتذهب أدراج الرياح.

<sup>1</sup> . مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي س01 ثانوي، مرجع سابق، ص : 32 .

<sup>2</sup> منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مرجع سابق، ص: 111.

<sup>3</sup> . رابع بومعزة، تيسير تعليمية النحو، مرجع سابق، ص: 201.

<sup>4</sup> . مادي لحسن، الأهداف التعليمية والتقييم في التربية، مرجع سابق، ص: 113.

### 3. التقويم التحصيلي النهائي (sommative): "يعتبره المنهاج فرصة مواتية لإصدار الحكم

المؤسس على مجمل نشاطات التعليم عقب الانتهاء من درس" <sup>1</sup>، "أو من مقرر فصلي، أو سنوي، أو عمل طور بكامله، أو مرحلة تعليمية معينة، إذ على ضوء نتائجه يتم تشخيص مواطن الضعف ونواحي القوة، فتبرمج عملية الدعم والإستدراك"<sup>2</sup>.

وباعتبار أن التمارين والأسئلة إحدى الوسائل المهمة في هذا المجال، وجدنا أن هذه التمارين والأسئلة ليست في مستوى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ولا علاقة لما تدعو إليه، فكيف بتلميذ السنة الأولى ج.م.أ أن يجيب عن أسئلة تفحص مظاهر الاتساق والانسجام؟ ولم يتعرف على أدنى الأحكام المتعلقة بها، مثل الروابط الإحالية: كالاستبدال، الوصل، التكرار، الضمائر، أو الروابط غير الإحالية مثل: الإجمال والتفصيل، الترادف، التضاد، السياق، أضف إلى ذلك عدم معالجة الأسئلة المطروحة التي ذكرناها في الفصول السابقة لمثل هذه الموضوعات، فإذا كان الأساتذة يجدون صعوبة وغموضا في فهمها فما بالك بالتلاميذ؟، أضف إلى ذلك الوقت المخصص ( 15د)، أيضا لا أحكام ولا تسلسل معرفي، فأنى لهذا النوع من التقويم أن يؤتي أكله وتينع ثماره؟

بالعودة إلى وضعية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث خصص المنهاج الأسبوع الخامس بعد كل أربعة أسابيع دراسية لأجراء نشاط الإدماج، وذكرنا أمثلة من الكتاب، فمن خلال الإستبيان، ومن خلال الإحتكاك بالأساتذة وبعض المفتشين في هذا الطور وجدنا أن هذا النوع من التقويم لا يمكن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته، ولا يمكن أن تتحقق له أي كفاءة مستهدفة، ولا يستطيع حل أي وضعية وبالتالي: لا يحقق ما يصبو إليه المنهاج، فلا رصيده قد أثري ولا يكتشف معطيات النص ولا يستطيع أن يحدد بناءها، ولا يقدر على تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النص، ولا يستطيع أن يجمل القول في تقدير النصوص، ومن ثم فلا الكفاءة الأولى في المجال الشفوي المتمثلة في إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتخيص أو التحليل أو التعليق تحققت، ولا الكفاءة الثانية في المجال الكتابي المتمثلة في كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة قد تحققت هي الأخرى، وهذا التقويم والنقد الذي ذكرناه على سبيل العموم، لأن هناك

<sup>1</sup> .مادي لحسن، الأهداف التعليمية والتقييم في التربية، مرجع سابق، ص : 110.

<sup>2</sup> .منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مرجع سابق، ص: 111.

من التلاميذ وخاصة التلميذات رزقهن الله القدرة على مواكبة أي تطورات وأي تعلمات، وأثبتن جدارتهن، ولكن تبقى نسبة ضئيلة جداً، ومن ثم نتمنى أن يعاد النظر في كل أساليب التقويم والوقوف على مكنم الداء، وعلى سبب الفشل العام الذي لا يجادل فيه إثنان، وبما أن مجال الأسئلة جد هام ونجاح المعلم على مدى قدرته في صياغتها يمكن أن نقول: "بأن نجاح المعلم في مهمته يتوقف إلى حد كبير على مدى قدرته في صياغة الأسئلة واستعمالها بطريقة سليمة"<sup>1</sup>.

أيضاً هناك صياغات كثيرة لأنواع من الأسئلة تصلح أن تذكر في هذا المجال وإن كنا قد ذكرنا بعضها من قبل، لا بأس أن ندعم موضوعنا بأنواع كثيرة كحلول لما يعاني منه الواقع التعليمي من الضعف التحصيلي في شتى النشاطات، وخاصة لسانيات النص وتحديدًا تفحص مظاهر الاتساق والانسجام.

هذه الأسئلة كمشروع مصغر مقترح:

1. الأسئلة ذات الاختبارات المتعددة: " هي مجموعة من الأسئلة يوضع لكل سؤال منها

مجموعة من الأجوبة، تشتمل على جواب واحد صحيح، أما بقية الأجوبة تكون للتمويه"<sup>2</sup>،  
مثال: على التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة.

س01: من أدوات الاتساق "الأسماء الموصولة وأسماء الشرط"

- للعاقل

من: - لغير العاقل

- لهما معا

س02: أجب من تجتهد؟

- اسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعل

من - اسم موصول مبني على السكون في محل نصب مفعول به

- اسم موصول في محل رفع مبتدأ

مثال: على التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة.

<sup>1</sup> . محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، مرجع سابق، ص: 23.

<sup>2</sup> . كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص: 244.

س03: ما هو المعنى الذي تفيده هذه الأدوات؟

- حرف عطف يفيد الترتيب والتعقيب

1. ثمَّ - حرف عطف يفيد الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه

- حرف عطف يفيد الترتيب والتراخي

- الواو للمعية

2. جاء زيد وعمرو - الواو يفيد مطلع الجمع

- يفيد الترتيب والتعقيب

2. أسئلة المطابقة أو المزوجة: فيها يضع الأستاذ مجموعة من الأسئلة تقابلها مجموعة من

الأجوبة ويكلف التلاميذ بالربط بين كل سؤال وجوابه الصحيح بإستعمال السهم، مثل هذه الأسئلة يتكون من عمودين، "يتضمن العمود الأول عبارات أو كلمات أو رموز تربط بما يرد في العمود الثاني، وعلى التلميذ أن يختار من بنود العمود الأول ما يلائم كل بند من العمود الثاني"<sup>1</sup>.

مثال على ذلك: أربط كل جملة بالإجابة الصحيحة بخصوص الكلمة التي تحتها سطر:

صادق: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

من: اسم شرط مبني على السكون في محل نصب مفعول

به.

المسلم صادق

من: اسم شرط مبني على السكون في محل رفع مبتدأ

قال الله تعالى: ﴿ فَأَجْمِعُوا

أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ﴾<sup>2</sup>

صادق: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

من يفعل الخير يحصد خيرا

الواو: حرف معية مبني على الفتح لا محل له من الإعراب

من: حرف عطف مبني على الفتح لا محل لها من الإعراب

الواو: حرف عطف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب

<sup>1</sup> . كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص: 244.

<sup>2</sup> سورة يونس، الآية: [71].



3. أسئلة التذكير البسيط: "يرتبط هذا النوع من الأسئلة بالذاكرة، ويصلح للتعرف على المعلومات الأولية التي ينبغي أن تتوافر لدى التلميذ"<sup>1</sup>، تكون في بداية الدروس وتسمى أيضا بالأسئلة التمهيديّة مثل: 1. أذكر أنواع المفعول المطلق. 2. أذكر أنواع الجملة الحالية. 3. أذكر حرفين من حروف الشرط. 4. أذكر أربعة أسماء من أسماء الشرط. 5. ما هي أركان التشبيه؟

4. أسئلة الشك: " هي أسئلة يقدم لها الأستاذ إجابات مشكوكا فيها في حالتها الصواب والخطأ"<sup>2</sup>.  
مثال ذلك

1. جملة "تاب" صلة موصول لها محل من الإعراب
  2. جملة "تاب" صلة موصول ليس لها محل من الإعراب يتوب الله على (من تاب):
  3. جملة موصولة في محل جر بالإضافة
  5. أسئلة التكملة: " يتكون سؤال التكملة من جملة أو عدة جمل محذوف منها بعض الكلمات أو العبارات أو البيانات أو الرموز ويطلب من التلاميذ ملء الفراغات"<sup>3</sup>.
- "وتهدف أسئلة التكملة إلى اختبار قدرة التلميذ على تذكر تلك العبارات، بحيث يستكمل المعنى المقصود"<sup>4</sup>.

مثال من الكتاب ص: 19.

يستطيع الأستاذ بعد أن ينهي الدرس، وبعد أن إطلع التلاميذ على كل ما جاء في الكتاب، وهذا خاضع لعامل الوقت أن يأمر التلاميذ بغلق الكتاب ويجري أسئلة على النحو الآتي:

1. أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة: قال حافظ إبراهيم:  
الأم مدرسة إذا أعدتها أعددت شعبا طيب الأعراق  
تشبيه بليغ . تشبيه ضمني . تشبيه عادي.  
الأم مدرسة : .....

<sup>1</sup> . مادي لحسن، الأهداف التعليمية والتقييم في التربية، مرجع سابق، ص: 139.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 139.

<sup>3</sup> . كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص: 247.

<sup>4</sup> . المرجع نفسه، ص: 247.

2. من أدوات الاتساق (حروف العطف) التي بها يتحقق الوصل بين طرفي الكلام وبعضها يفيد الإضراب، الإستدراك، الغاية والتدرج، الترتيب والتراخي، مطلق الجمع.

بل : تفيد .....

أو : تفيد .....

الفاء : يفيد .....

الواو : تفيد .....

بمثل هذه التمارين نحاول أن نقضي على الرتابة والروتين الموجود في الكتاب، خاصة حول الاتساق والانسجام، فمعظم الأسئلة المخصصة لذلك على شكل واحد، مما يدفع إلى الملل والضجر وقد تحدثنا في هذا كثيرا.

**6. الأسئلة التلخيصية:** "تكون في ختام الحصة الدراسية ويشترط فيها:

- التركيز حول العناصر الرئيسية وحول المعلومات التي نريد تثبيتها في أذهان التلاميذ.  
- أسئلة تدريب وتثبيت معلومات تكون بتلخيص النص، أو فقرة منه بأسلوب التلميذ الخاص، ومثل هذه الأسئلة موجودة في الكتاب، وفي مرحلة التقييم لكنها برمجت في الأسبوع الخامس، وعليه ندعو إلى أن تكون في كل حصة فلا يعقل كما ذكرنا سابقا أن تثبت المعلومات في أذهان التلاميذ، وكذلك الأحكام ما لم يطبق عليها في الحين، وإفترضا لمثل هذه الأسئلة من أجل أن تكون عوناً - بإذن الله - لتدارك الخلل الموجود في الكتب، وهنا نسجل أننا جنحنا إلى إيراد بعض الأسئلة التي هي أقرب إلى النحو بسبب تقاطع هذا الأخير مع لسانيات النص.

بعد أن إفترضنا مجموعة من التمارين التي نراها تخدم موضوع الاتساق والانسجام، وبما أن الروابط الدلالية في اتساق النص وإنسجامه مجالها عقلي معرفي، يحسن بنا أن نستعين بصنافة "بنيامين بلوم"، لأن المعلم يسعى إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما:

1. توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين وتنظيمها على نحو منهجي، ويمثل هذا الهدف الجانب النظري<sup>1</sup>.

2. "صياغة هذه المعرفة في أشكال تُمكن المعلمين من إستخدامها وتطبيقها، ويمثل هذا الهدف الجانب التطبيقي<sup>2</sup>.

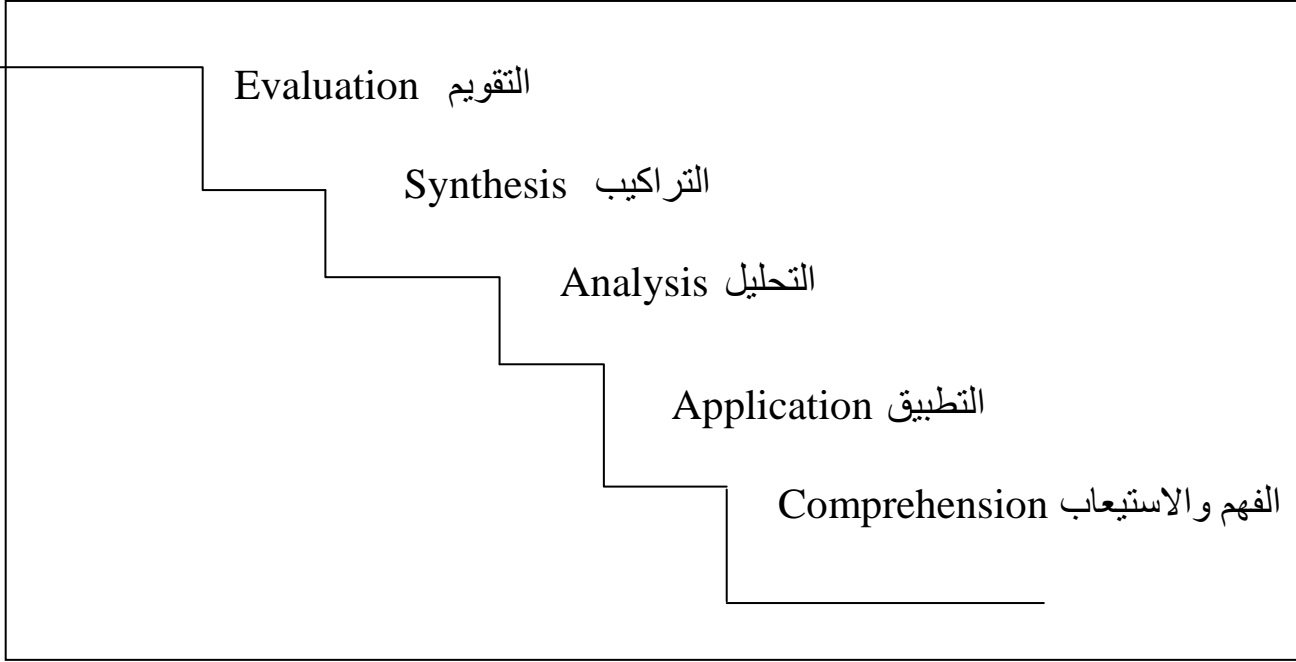
وقبل ذكر "الصنافة" نذكر أهداف التعلم عند "وليم عبيد" التي تخاطب ثلاثة مجالات، يتم تقويم التعلم من خلالها في كل التخصصات وهي:

<sup>1</sup> .مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، مرجع سابق، ص: 17.

<sup>2</sup> سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، مرجع سابق، ص: 45.

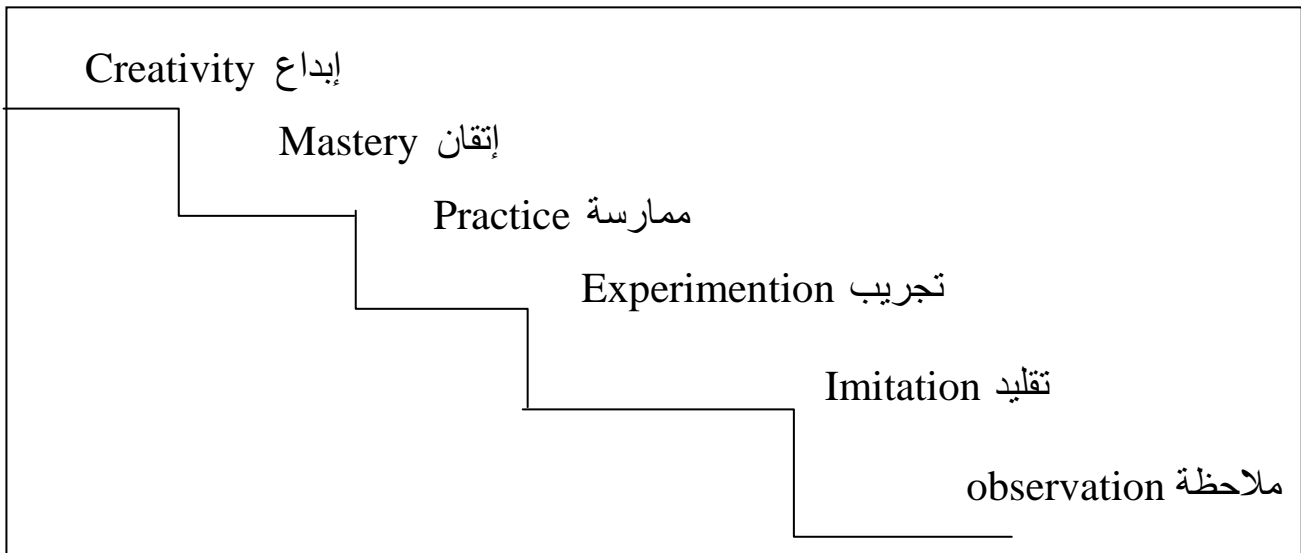
## الفصل الثامن : نقد وتقييم

1. المجال المعرفي: لاشك أن أكثر التصنيفات شهرة هو التصنيف الذي وضعه "بنيامين بلوم" ونشره سنة 1965، الذي جاء بتسلسل المعرفة فيه تسلسلا تصاعديا كما في الشكل الآتي:<sup>1</sup>



2. المجال الوجداني: تدرجت مستويات المجال الوجداني في صورة مثل تلك التي وضعها "دافيد كراثول"

3. المجال الحركي: تدرجت مستويات المجال الحركي في مستويات مثل الآتي:<sup>2</sup>



<sup>1</sup> .وليم عبيد، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طر، عمان، 2009، ص: 51.

<sup>2</sup> . المرجع نفسه، ص: 52.

من السهل إلى الصعب، أو من البسيط إلى المركب"<sup>1</sup>، وهي:

### 1. مستوى الحفظ أو المعرفة أو التذكر (Knowledge):

هذا المستوى "يقصد به تذكر المادة التي سبق تعلمها ويمثل التذكر أدنى مستويات نواتج التعلم في البعد المعرفي..."<sup>2</sup>، ويكون ب"تذكر المعلومات أو الحقائق أو المبادئ أو المفاهيم، واستدعاؤها عند الطلب"<sup>3</sup>، في هذا المستوى يذكر التلميذ معنى الروابط، الإتساق، أدوات الإتساق مثل: الإحالة النصية، الإحالة المقامية، الأدوات الإحالية، مثل: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، بعض التوابع، المحسنات البديعية، حروف العطف ومعانيها، الإسناد، الشرط، حروف التفسير، وأيضاً وسائل الانسجام نحو السياق مبدأ التأويل، مبدأ التشابه، التغريض، التشبيه الضمني، الاستعارة، الإلحاق، المناسبة، العلاقات، علاقة المقابلة، المقارنة، الملابس.

هنا نسجل أن الوقت المخصص والمبرمج غير كاف، ولذلك كما إقترحنا سابقاً يمكن للوصاية والسلطات المخولة قانونياً أن تضيف حصة خاصة تكون أسبوعية، تكون مناصفة بين النظري والتطبيقي، لأننا لم نعثر على أي أحكام أو جانب نظري متعلق بالإتساق والانسجام، فما نقوله عبارة عن إقتراحات وما توصلنا إليه من خلال البحث والمقارنة والتحليل.

### 2. الفهم والاستيعاب (comprehension):

من الضروري أن يتعرف عليه المعلم، وهو مصطلح "يقصد به القدرة على إدراك معنى المادة، ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى، أو تفسيرها وشرحها، أو تقدير الإتجاهات المستقبلية وأفعاله هي: يفسر يعمم، يعطي أمثلة، يستنتج، يعبر.

- يتطلب هذا المستوى إستيعاب التلميذ لمعنى ما يحفظه من معلومات، وأن يعرف مدلول الكلمات والمصطلحات"<sup>4</sup>.

- في هذا المستوى يستوعب التلميذ معاني المصطلحات الخاصة بلسانيات النص، وما أكثرها ! وما أصعبها ! ولذلك تكلمنا في المحتوى على وجوب إعادة النظر وتخصيص لجان خاصة يمثلها أساتذة أكفاء من الجامعات والثانويات لوضع برنامج خاص، يراعي مستوى التلاميذ

<sup>1</sup>. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص: 156.

<sup>2</sup>. أنور عقل، نحو تقويم أفضل، مرجع سابق، ص: 100.

<sup>3</sup>. المرجع نفسه، ص: 100.

<sup>4</sup>. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص: 155.

ويختار أهم ما يفيدهم، وقد ذكرنا في الفصل الأول الجانب النظري على سبيل المعرفة، أما إذا عدنا إلى الواقع، فليس بالإمكان تطبيقه على أرض الواقع، لأننا عايشنا مختلف الأطوار وصولاً إلى الجامعة، حيث وجدنا معظم الأساتذة يشكون من عدم فهم الطلبة في مستويات عليا، ما بالك بتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، وعلى كل فيمكن الاستفادة من لسانيات النص وفهم بعض ما جاء فيها، واستيعابه إذا ما عملنا بالنصائح المسداة وطبقنا مبدأ التدرج والتسلسل المعرفي.

### 3. التطبيق (Application):

يُعد التطبيق أهم مجال وهو "القدرة على استعمال ما تعلمه المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة، ويشمل ذلك على تطبيق القواعد والقوانين والطرئق والمفاهيم والنظريات"<sup>1</sup>، من أفعالها السلوكية، يغير، يوضح، يكشف، يستخدم، يطبق، يشرح، يرتب، مثال: يستثمر الأحكام والمفاهيم المتعلقة بالروابط الدلالية والاتساق والانسجام، يستثمر ذلك كله في ملمح الخروج وفي التعبير الشفاهي والكتاب، وكتابة الرسائل، ملء الإستمارات، الخطابة -إن وفقه الله- ووصل إلى مراتب عالية كالإمامة أو تقديم المحاضرات...

### 4. التحليل (Analyse):

هذا المستوى هو الآخر له من الأهمية بمكان، حيث "يتطلب هذا المستوى من التلميذ أن يحلل أو يجزأ مادة ما، إلى عناصرها المكونة لها حتى يتسنى له فهم البناء التنظيمي لتلك المادة"<sup>2</sup>، كما يتطلب هذا المستوى من التلميذ "تجزئة المادة إلى عناصرها المكونة لها، ومعرفة الأسلوب الذي نظمت بموجبه تلك المادة"<sup>3</sup>، ومن أفعاله السلوكية: يحتضر، يربط، يفضل، يحلل، يعرض، مثال ذلك: يتعرف التلميذ على تجزئتها.

- ذا: اسم إشارة مبني على السكون للقريب.

- اللام: للبعد. الكاف للخطاب. ذا: اسم إشارة للقريب، ذاك: اسم إشارة للمتوسط. ذلك: اسم إشارة للبعيد، كذا مَنْ: للعاقل، ما: لغير العاقل.

<sup>1</sup>. وليد جابر أحمد، طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 3، الأردن، 2009، ص.ص: 402، 403.

<sup>2</sup>. المرجع نفسه، ص: 404.

<sup>3</sup>. أنور عقل، نحو تقويم أفضل، مرجع سابق، ص: 105.

أيضا يتعرف على النقل والحذف والقلب، وكل ما له علاقة بالأفعال المرتبطة بالأفعال الانجازية، لابد للتلميذ أن يفرق بين "ما" الإستفهامية، و"ما" التعجبية و"ما" الشرطية، وكذلك الشأن بالنسبة لمن وغيرها، وبذلك يصل إلى التفريق بين الإتساق والإنسجام يتعرف إلى الوسائل والآليات أكثر، ومن ثم يتوصل إلى تجسيد الطريقة التكاملية، ويتوغل في دراسة النصوص شيئا فشيئا.

### 5. التركيب (Synthesis):

مصطلح يقصد به "عملية تجميع العناصر والأجزاء والتفاصيل المتفرقة، بأسلوب أو بشكل من الأشكال، ينتج عنه بنية متماسكة ومتكاملة"<sup>1</sup>، من أفعاله: يصنف، يؤلف، يجمع، يبدع، يشكر، يشرح، ينظم، يولد، يحفظ، يعيد ترتيب، يلخص، يعيد بناء، وإذا ما طبقنا هذا المفهوم يصل التلميذ إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة في الحقل التربوي منها:<sup>2</sup>

- يتمكن من توظيف مختلف المعارف والقدرات توظيفا دلاليا في وضعيات معينة.
- يكتب نصوصا ذات معان ليتمكن من التواصل مع الآخرين.
- التلميذ الذي اكتسب عددا كبيرا من المعارف ذات صلة بأداب اللغة، مثلا. وعجز عن تطبيق هذه المعارف في كتابة خطبة بمناسبة معينة ليس بكفاء.
- نصل إلى التلميذ الذي يحمل كفاءة تحمل في طياتها دلالة تسمح له بتوظيف جملة من المكتسبات أو التعلّيمات للإنتاج، أو القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في نشاطه المدرسي أو في حياته العملية.

### 6. التقويم (Evaluation):

فيه يصل المتعلم إلى الحكم على قيمة المحتوى وهو "يتطلب أسئلة هذا المستوى من التلميذ الحكم على قيمة المادة لغرض معين، وهذه الأحكام، يجب أن تبنى على معايير محددة، يستطيع بواسطتها أن يحكم على فكرة أو ينتقدها أو يشرحها أو يختصرها"<sup>3</sup>، كما "يعد هذا المستوى أعلى مستويات الجانب المعرفي العقلي، حيث يتطلب القدرة على إصدار حكم على الأشياء أو المواقف في ضوء معايير محددة سواء، أكانت معايير داخلية أو معايير خارجية"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>. أنور عقل، نحو تقويم أفضل، مرجع سابق، ص: 106 .

<sup>2</sup>. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع م.أ، مرجع سابق، ص: 06.

<sup>3</sup>. ناجي تمار، طرق التدريس، مجلة الرواسي، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي، باتنة، 1994، ص.ص: 87، 88.

<sup>4</sup>. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص: 160.

أ . معايير داخلية:

"هي فضح المغالطات الموجودة في خطاب ما أو بيان مقدار الانسجام الحاصل بين العناصر التي تركبها"، ومن هنا نسجل إلى التلميذ الكفاء الذكي، مع توفر الوسائل التعليمية والإعلامية، بإمكاننا أن نرى ذلك التلميذ الذي لم يعد ساذجا يتقبل كل ما يصل إليه.

ب . معايير خارجية:

معناه: "أي؛ تقويم العمل بواسطة عرضه على غيره من الأعمال الكبرى، التي أصبحت لها قيمة مرجعية"، مثل مقارنة التدريس عندنا بالمناهج الحديثة، وما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية، ومن أفعاله: يصحح، يدقق، يراجع، يستفهم، ومن أمثلة المعايير الداخلية: أن يستعمل أسلوب المدح، أو أسلوب التعجب القياس ما أفعل ! أو أفعل به!، أو الأساليب العادية: ما أروع العدل! أكرم برسول الله -صلى الله عليه وسلم- قائدا.

- أما المعايير الخارجية أن يطلب من المتعلم أن يتصور نهاية لحدث قصة أو مسرحية.

- أيضا عندما يصل إلى هذه الدرجة ويطبقها على الاتساق والانسجام، وإن كانت الأمثلة السابقة خادمة لكل منهما وللروابط الدالية، فهذه أمثلة أخرى تدعم ذلك منها:

أ. أمثلة حول **مظاهر الاتساق** : 1. الضمير: يكتشف المتعلم كيف يتعلق الضمير بعودته على

سياق سابق، مثال: كان عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- إذا سار، سار العدل تحت لوائه.

2. أمثلة على التعريف: حيث يتمكن المتعلم كيف يتحقق بالانتقال من النكرة إلى المعرفة، أشار

إلى صندوق في غرفة الإستقبال، ثم دنا منه، فحركه برفق فتحرك الصندوق. 3. يتعرف المتعلم

ويصل إلى ربط السابق باللاحق تحقيقا للعلاقة القائمة بينهما، مثل شراء النفوس بالإحسان خير

من بيعها بالعدوان، هنا تتدخل جميع الأنشطة بما فيها نحو: ويكون المتعلم قد هضم مفهوم

المسند والمسند إليه، فيكتشف بعد أن يتصفح الجملة الآتي: التعبير السابق: "شراء النفوس

بالإحسان خير من بيعها بالعدوان، والرباط هو خبر المبتدأ "خير".

- يستطيع المتعلم أن يدرك معاني أدوات الاتساق، مثل: حروف العطف، وأسماء الإشارة،

والضمائر.

ب . **مظاهر الانسجام**: من خلال الوصول إلى هذه الدراسة يتمكن على صحة الجمل، فإذا كان

من مظاهر الانسجام: 1. الرتيب الزمني: فلو قلنا مثلا: أمس كان الطقس حار جدا، فذهبنا إلى

الشاطئ في الأسبوع الماضي، يكتشف المتعلم أن هذا التعبير غير معقول وغير مترابط لعدم توفر الترتيب الزمني.

2. ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطاً منطقياً، وهذا عكس مظاهر الاتساق مثل: حلمت أن القدس قد تحررت، فذهبت مسرعا إلى فلسطين، يكتشف المتعلم أن هذا التعبير ينعدم فيه ارتباط المعنى اللاحق بالسابق، لأن فلسطين غير محررة ولن تُحرر إلا في اليقظة.

3. يتعرف على أن الشخص المتحدث عنه في طرفي الجملة هو نفسه، مثل قوله تعالى: {أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ} <sup>1</sup>، بمعنى تبشرهم الملائكة بالجنة، وأيضا لا يخافون على ما تركوا من أبناء في الدنيا ولا يحزنون في الآخرة لما يجدونه من رضا الله - عز وجل - والنعيم المقيم، فالمتحدث عنهم هم الأشخاص أنفسهم نسال الله أن نكون منهم.

وعلى العموم إتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعليمية للتلميذ من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، خاصة منها النصوص الحجاجية والتفسيرية، لما لها من صلة بالنمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى، حتى يصل إلى القدرة على إنتاج النصوص الوظيفية ذات دلالات متماسكة سليمة البناء، متماشية مع المقاربة بالكفاءات، "التي تؤثر أن تكون التعلّيمات التي يتلقاها المتعلم ذات منفعة تأخذ بيده في حياته المدرسية والعملية خارج المدرسة"<sup>2</sup>.

### خلاصة القول:

على المعلم "أن يكسر الرتابة التي عرفت بها أسئلة التقويم النمطية، وقد تحدثنا عنها كثيرا خاصة عند تفحص مظاهر الاتساق والانسجام، حيث لاحظنا الأسئلة المطروحة التي تلازم هذه الصفة، بل تكاد تكون لا علاقة لها بعلم النص الحديث تماما، هذا ما يدعو المعلم إلى أن لا يقتصر على الأسئلة الموجودة في الكتاب "بل عليه أن يختار ما يراه مناسباً ويضيف إليه ما يلائم هذا المستوى، ومن ثم يكون التقويم شاملاً لمحتوى ومضمون المنهاج مستمرا وملازماً للنشاط التعليمي نفسه، بمعنى أن يراعي كل مستويات التقويم، فالعمل الناجح يحتاج دوماً إلى المتابعة المستمرة"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> سورة يونس، الآية: [62].

<sup>2</sup> مشروع الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ج.ذ.ع.م.آ، ص: 06

<sup>3</sup> راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 269.



وإذا ما عملنا بهذا نستطيع أن نصل إلى أعلى الدرجات ونتحقق بركب الحضارات ولم لا؟ عندنا كل شيء المال، الوسائل الحديثة، العقول، فلا حجة لنا أمام الله وأمام التاريخ، وأمام أبناء الوطن، بقي أن نشير إلى دور المعلم في عملية التقويم، حيث يجب عليه أن يكون فطنا ذكيا يختار الوقت المناسب والمكان المناسب والموقف التعليمي المناسب، لي طرح أسئلته على المتعلم قصد تقويمه في جميع المواقف التعليمية فقط. يجب أن نشير إلى أن المعلم في حاجة إلى حماية قانونية من خلال إصدار قوانين في هذا الشأن، حتى يستطيع أن يقوم ويستمر بكل أريحية، لأن معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان أصبحوا خائفين خاصة إن وصلت الامتحانات والتقويمات وغيرها. فلا أدل على ذلك أن أروي قصة حقيقية وقعت لابنتي التي تعمل أستاذة تعليم ثانوي بثانوية -مزهودي إبراهيم- تبسة، "من أجل أن وجهت ملاحظة في كشف النقاط لإحدى التلميذات، حيث كتبت في خانة الملاحظات السلوك سيء، حضر أبوها وأقام الدنيا ولم يقدها، قدم شكاوى لجميع المصالح: الثانوية، مديرية التربية، وأخيرا المحكمة، ولولا فضل الله وعنايته لتحطم مستقبلها، أين أنصفتها المحكمة ونالت البراءة، وحكم على هذا الولي بغرامة مالية و 06 أشهر سجن غير نافذة. نقول إن ظاهرة العنف ضد الأساتذة في كل المستويات إنتشرت، ويراها العام والخاص، ولم تبق حكرا على قطاع التربية بكل أطواره بل وصلت إلى الجامعة، فلم يعد الأساتذة بمنأى عن جميع أشكال العنف، لذلك إذا أردنا من الأستاذ أن يُحسِنَ التقويم، ويكون عادلا، فلا بُدَّ من أرمادة من القوانين تحمي ظهره... وعناية خاصة من طرف الدولة كي يؤدي دوره على أحسن ما يرام.

خاتمة

إن البحث في العملية التعليمية التعلمية بحث مستمر، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، وكذلك الشأن في تعليم كل اللغات ومنها تعليم اللغة العربية لمتعلمينا قصد تزويدهم بكل الآليات والإمكانات المناسبة، التي تتيح لهم فرص الكشف عن قدراتهم وإستغلال طاقاتهم في الوجه المفيد، من هذا المنطلق تطرقنا لدراسة موضوع الروابط الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك -آداب-، محاولين الإجابة عن الإشكالية التي طرحناها سلفا، مركزين على جميع الجوانب النظرية وخاصة الجوانب التطبيقية، لما لها من إرتباط وثيق بموضوع بحثنا، كون المعارف والنظريات بوسع الجميع أن يجدها مبنوثة في المصادر والمراجع والمواقع، وقد قدمنا في بحثنا هذا الأسس والمبادئ والحلول التي يمكن الإعتماد عليها في تدريس هذا الموضوع، بعد أن عمدنا إلى تحليل وتقويم ما يعتمد من برامج وطرائق ومحتويات ووسائل تعليمية، ورغم كثرة الدراسات والبحوث في هذا المجال، إلا أن الواقع التدريسي يؤكد على أنها مازالت تحتاج إلى ترتيب وتوضيح وشرح وتبسيط متجاوزين قول القائلين:

- إن مثل هذه الدراسات قد قتلت بحثا ونضجت واحترقت، ولم يعد للبحث فيها من فائدة رادين على هؤلاء بالحجة والدليل:

1. مع تطور علم الإتصال ووسائله، نجد الدراسات الغربية في أوروبا وأمريكا وآسيا - قضية واحدة أو إشكالية ما- في التعليم أم في غيره، تقوم حولها آلاف الدراسات والبحوث وتتفق حولها أموال طائلة، ولا يقال مثلما يقال عندنا إنها مكررة، المهم الخروج بنتائج.
2. العملية التعليمية التعلمية تحتاج إلى بحث مستمر، وهذا بإعتراف القائمين عليها، فمثلا التدريس على ضوء المقاربة بالكفاءات قدمت حوله دراسات كثيرة، ومازال يحتاج إلى البحث، ولنترك الخبراء يجيبوننا:

- ورد في الوثائق الرسمية لوزارة التربية ما يلي: "إن الخبراء يؤكدون أن المعارف في شتى الميادين تتغير كلية كل سبع أو خمس سنوات، الأمر الذي يجعل من عالم اليوم يعيش بحق مرحلة الانفجار المعرفي"<sup>1</sup>، يواصلون القول: "إن مستوى كفاءة في فترة زمنية (ما) قد يصبح في فترة لاحقة غير مساير لمتطلبات التكيف، لذلك فإن عملية إستمرارية تحسين مستوى الكفاءات

<sup>1</sup> . مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب وعلوم تكنولوجيا، مرجع سابق، ص.ص: 03، 04.

عن طريق التكوين المستمر، تعد من الأمور الضرورية لضمان مسألة قدرة الإنسان على التعامل داخل المحيط الذي يتفاعل معه" <sup>1</sup>، وكان بحثنا مع هذا الطرح لعله يكون لبنة تضاف في هذا المجال، حيث كشف لنا عدة نتائج على عدة مستويات:

**1. التدريس على ضوء المقاربة بالكفاءات:** يفترض أن يعاد النظر فيه، لأن هذه المنهجية طبقت في التعليم الثانوي منذ سنة 2005، وقد تجاوزت المدة أكثر من 13 سنة، والخبراء يؤكدون على إعادة النظر في الطرائق كل خمس أو سبع سنوات، وقد أوردنا الدليل على ذلك سابقا.

- رغم هذه المدة إلا أنها لا تزال غير واضحة ومفهومة لدى الأساتذة والمفتشين والمتعلمين، وهذا ما أكده الاستبيان، وأيضاً بسبب كثرة المصطلحات الصعبة المستغلقة.

- يتطلب تحقيقها عدة شروط، وهي غير موجودة في الواقع منها، توزيع التلاميذ على الصفوف وأن لا يتجاوز كل صف 25 تلميذاً، ونحن وجدنا آخر صف يحتوي على أكثر من 40 تلميذاً \* إخضاع المعلمين لدورات تكوينية بهذا الخصوص، وهذا غير موجود في الواقع التعليمي بصفة عامة.

\* ارتباطها بسوق العمل، ولكن الطلبة الذين يتخرجون لا يجدون أعمالاً ووظائف، والمحظوظون منهم يجدونها بشق الأنفس.

\* المراجع والوثائق الخاصة بالمعلمين والأساتذة التي تُعرف بهذه المقاربة قليلة جداً، والموجودة منها يكتنفها الخلط والصعوبة والتداخل، وهذا ما وجدناه في الوثائق التي إطلعنا عليها.

\* عدم وجود مجلات أو إذاعات مدرسية، أو مجالس علمية داخل معظم الثانويات، تهتم بالقضايا الجديدة وتسعى إلى التوضيح والتبسيط.

## 2. على مستوى المعلم والمتعلم:

### أ. على مستوى المعلم:

المعلم مطالب بامتلاكه للكفاية المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها، وهذا شرط أساس، "أن يكون معلم اللغة قد تم إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته

<sup>1</sup> مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جدع مشترك آداب وعلوم تكنولوجية)، مرجع سابق، ص.ص: 03، 04.

والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص<sup>1</sup>، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يُحَكِّمَ تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك، إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص<sup>2</sup>.

وبالنسبة لموضوع الروابط الدلالية وأدوات الاتساق وآليات الانسجام، يجب أن يتم تكوين المعلمين تكويناً أكاديمياً عالياً، يسمح لهم بتدريس هذه المواضيع بكل أريحية، مع إتباع أحسن الطرائق التي تواكب الانفجار المعرفي والإعلامي الضخم، مع ضرورة تكوينهم تكويناً سيكولسانياً كافياً، وتمكينهم من الإطلاع على مختلف الطرائق التعليمية الحديثة، فقد لاحظنا أن أغلبية الأساتذة مكونون وفق المنهج التقليدي ويفتقرون إلى المعرفة اللسانية والتربوية، ما بالك بالأساتذة الذين يلتحقون مباشرة بالتعليم من خلال إجراء مسابقة، ويجدون أنفسهم في مواجهة التدريس دون أن يستفيدوا من أي تكوين؟

**ب. على مستوى المتعلم:**

باعتبار المتعلمين قطب الرحي، وعصب العملية التعليمية يَحْسُنُ بالمعلمين ترغيبهم في الدروس وحسن معاملتهم، واختيار طرائق تربوية ناجعة وناجحة وفعالة تراعي ظروفهم وتساير إمكاناتهم واستعداداتهم، كمرعاة مبدأ التدرج، وحسن التواصل والتبليغ معهم كونهم محور العملية التعليمية التعليمية، ومراعاة حاجاتهم، واختيار الألفاظ والعبارات التي تدل دلالة واضحة ومباشرة على معانيها، تستجيب لحاجاتهم من خلال اعتماد نمط لغوي فصيح يقترب من النمط المستعمل في الخطاب اليومي، وبذلك نصل إلى تحقيق الأهداف التي نأمل أن تتحقق في المتعلم ومن بينها:

1. إقدار المتعلم على نطق العربية نطقاً سليماً، يراعي مقتضيات نظامها الصرفي، وقراءة النصوص العربية قراءة سليمة.
2. إقدار المتعلم على النطق الإيحائي للجمل العربية نطقاً مشخفاً لمعناها الدلالي.
3. إقدار المتعلم على إنتاج الجمل والأساليب وتفريعها إنطلاقاً من الجمل النواة البسيطة.
4. إقدار المتعلم على استثمار أنواع الجمل والأساليب في إنتاج تعبيرية أدائي يشخص المعاني الإنفعالية التأثيرية.

<sup>1</sup>. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 41.

<sup>2</sup>. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 41.

## 3. على مستوى الروابط الدلالية:

- العلم الذي ينتمي إليه الاتساق والانسجام هو "علم النص" حديث النشأة، لم يظهر بشكل جلي إلا في السبعينيات.
- (النص، الخطاب، الظاهرة النصية) شكلت محطة هامة توقف عندها الدرس اللساني الحديث، إنطلاقاً من الجملة التي كانت محور إهتمامه إلى غاية منتصف القرن العشرين، وكانت مركزاً للدراسة عند جميع الباحثين إلى غاية النصف الأول من سبعينيات القرن الماضي، أين تنبه "زيليج هاريس" ( Zellig Harris ) إلى ضرورة إيجاد بديل عن الجملة التي يراها تعاني قصوراً في تفسير كثير من الظواهر اللغوية، فجاءت إسهامات اللسانيين بظهور علم جديد، هو علم لسانيات النص أو علم النص.
- إن كلا من الاتساق والانسجام، وسيلة لترابط النص وتماسكه.
- تعرفنا من خلال البحث على أدوات الاتساق وآليات الانسجام، من أدوات الاتساق: -الإحالة (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، التوابع، التكرير، المحسنات البديعية، الحذف، عناصر البنية الزمنية)، - الواصلة (العطف، ألفاظ الوصل، الإسناد، حروف الجر، الشرط، حروف التفسير القسم وروابطه)، ومن آليات الانسجام: (المناسبة، التناسب، الترابط بين القضايا، ترتيب الخطاب السياق، التأويل، موضوع الخطاب، التشبيه الضمني، الإستعارة، مطابقة الكلام لمقتضى الحال).
- تعرفنا من خلال البحث على تمكن وتفطن علمائنا القدامى، الذين لم ينالوا حقهم من الاحترام والتبجيل عند بعض المحدثين، رغم وعيهم المبكر بفكرة النصية، وقد تناولوا كثيراً من قضايا الاتساق والانسجام، لا يسعنا المقام أن نذكرها، وهذا ما يدل على أن العربية تتلاءم مع أي حديث وتنتمى مع أي نظريات تعمل على تطويرها.
- الاتساق يحقق التماسك الشكلي الظاهر على سطح النص، والانسجام يحقق التماسك الدلالي والتجريدي، وعلاقة كل منهما بالآخر علاقة تكامل، لأنهما معا يشكلان علاقة تكاملية لتحقيق خاصية التماسك.
- ركز علماء النص الغربيون على الجانب النظري في الدراسات النصية، في حين إتقت آراؤهم حول النظرة الشمولية للنص.

- البحث في الاتساق يؤدي دوره في تماسك النص من خلال عدة مظاهر، مثل: الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل، التكرار.
- دور الإحالة في تماسك النص، تقوم بربط أجزائه من خلال عودة اللفظ المحيل على مفسره، الاستبدال يتطلب وجود علاقة معنوية بين عنصرين أحدهما متقدم والآخر متأخر، ويرجع عنصر الاستبدال إلى عنصر سابق فتتم الاستمرارية في الجملة.
- يسهم الحذف في تماسك النص عند وجود دليل عليه، نستطيع ربط البنية السطحية بالبنية العميقة.
- الربط يحافظ على تتابع الجمل في النص إما بالجمع أو الاختيار.

#### خلاصة القول:

علم النص له مصطلحاته الخاصة به، من أهمها النصية وهذه الأخيرة تتمثل في مجموعة السمات التي إذا ما تحققت في ملفوظ ما عدّ نصاً، وتتمثل معايير النصية في: الاتساق، والانسجام، والقصدية، والمقامية، والمقبولية، والإعلامية والتناص، ونحن ركزنا على الاتساق والانسجام لأن الاتساق يختص بالعلاقات الشكلية، على مستوى سطح النص، أما الانسجام فهو خاص بدراسة دلالة النص أو ما يعرف بعالم النص، كما وجدنا أن وسائل الاتساق إذا ما تضافرت تحقق عنصر السبك كالإحالة والاستبدال، والحذف، والربط، والوصل، والاتساق المعجمي، أما الانسجام فيتحقق من خلال: السياق، والتأويل موضوع الخطاب، وأزمة النص، والمعرفة الخلفية، والعلامات الدلالية، كالعوم والخصوص والإجمال والتفصيل، وقد أوردنا أمثلة كافية وشفافية في الفصل النظري، يمكن أن تكون منطلقات للقائمين على العملية التربوية بأن تدرج رسمياً في مناهج التعليم الثانوي وخصوصاً السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك -آداب-.

#### 4. على مستوى الطرائق:

- حتى تتجح تلك الطرائق التي عرضناها يجب أن تتوفر على بعض الشروط منها:
- التقليص من الشروح النظرية والإكثار من التدريبات التطبيقية.
- أولوية التعبير الشفوي على التعبير الكتابي.
- إعتبار اللغة جملة من المهارات والملكات.
- إدخال الوسائل والمعينات السمعية والنظرية.

### 5. على مستوى الوسائل التعليمية: (الوثائق الوزارية . الكتاب المدرسي)

- متشابهة في معلوماتها، يوجد في هذه الوثائق إهتمام نظري ضعيف بالاتساق والانسجام والروابط الدلالية، لا تحتوي على دروس نظرية ووقت محدد، وكل ما في الكتاب أسئلة تطبيقية لا يعرف المعلم أو المتعلم كيف يجيب عنها؟ وليست لديه مكتسبات قبلية، وقد أسهنا في هذا كثيرا.

- العناية بتحسين كتاب التلميذ الموسوم بـ"المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب) شكلا ومضمونا، كي يستجيب للشروط التي تتطلبها العملية التعليمية التعلمية في هذا العصر.

### 6. على مستوى التقويم:

- تخصيص حصة كاملة للتدريبات والتمارين.

- التركيز على التمارين الشفوية التي تساعد المتعلم على الإنشاء الإبداعي، لا على الحفظ الآلي، وذلك لتهيئته، وتشغيل جهازه اللغوي الذي يساعده على إستغلال ذاكرته اللغوية.

- الروابط الدلالية والاتساق والانسجام هذه مفاهيم تحتاج إلى إستمرارية وتطبيقات متواصلة من أول السنة إلى آخرها، فلا يمكن أن ترسخ من خلال 06 أسئلة كل أسبوعين كما هو موجود في المدونة، وعدد الأسئلة جميعا لم يتجاوز 66 سؤالا، فهل يعقل هذا؟

- فهم الروابط الدلالية وأدوات الاتساق وآليات الانسجام يتوقف على فهم القواعد النحوية (النحو والصرف) والبلاغة.

النتيجة النهائية للبحث، والجواب عن الإشكالية المطروحة تتمثل في الآتي: الإشكالية

متعددة يتحملها الجميع بداية من الهيئة المشرفة على إعداد مناهج تعليم اللغة، كونها لم تُعز

هذا الموضوع أدنى إعتبار سواءً أكان ذلك على مستوى الوثائق، أم على مستوى التطبيق،

فكيف للتلميذ المسكين الذي لم يتعرف على أي حكم أو قاعدة أن يجيب عن تلك الأسئلة التي

سجلناها، وأيضا المقاربة المعمولة بها، -أقصد- التدريس على ضوء المقاربة بالكفاءات لا تزال

غير مفهومة مع مرور 13 سنة منذ تطبيقها، أيضا الأساتذة من خلال محاورتهم يتصلون من

المسؤولية تماما بحكم عدم التكوين فيها وعدم فهم لسانيات النص، وعدم كفاية الوقت ( 15

دقيقة)، وقد فصلنا في هذا كثيرا.

**وخلاصة القول: إن المشكلة يتقاسمها الجميع (المعلم، المتعلم، المحتوى والطريقة).**



## المقترحات والتوصيات:

بناء على النتائج السابقة يتقدم البحث بالمقترحات والتوصيات الآتية:

1. ضرورة تهيئة المتعلمين لدراسة علم النص بما في ذلك الروابط الدلالية وأدوات الاتساق وآليات الانسجام من خلال تكوينهم، بداية في القواعد النحوية والصرفية والبلاغة، لأنه يستحيل أن يستوعب المتعلمون مثل هذه المواضيع ومستواهم جد ضعيف في هذه المواد، ومن ثم لا بد من ضرورة التسلسل المعرفي من الابتدائي إلى الثانوي، فلا يمكن أن تعلم التلاميذ إعراب الجمل وهم لا يعرفون إعراب المفردات، أو نحدثهم عن الإسناد والمسند والمسند إليه، وعندما يكون الخبر رابطاً وهم لا يفرقون بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية ولا يعرفون أنواعها، وكذلك الشأن بالنسبة لمواضيع البلاغة أو مثلما يحصل في الجامعات، حيث تجد بعض المواضيع تتحدث عن نظرية النظم أو نظرية العامل والطالب، لا يعرف معنى العامل أصلاً ولذلك تجد الأستاذ في أحيان كثيرة يشرح الدرس لنفسه.

2. دعوة الباحثين إلى ترتيب وتبسيط وتوضيح الروابط الدلالية والاتساق والانسجام، بسبب صعوبة التمييز بين أدوات الاتساق وآليات الانسجام خاصة من الناحية العملية، ومن مظاهر ذلك الضبابية والاختلاف في تصنيفها، وتعدد التسميات وتطابق المفاهيم، والغموض الكبير في فهم العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه.

3. الانتقال بتعليم اللغة العربية من آليات الفوضى إلى أطر النظم، ومن ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع كونها أساس الدرس اللساني المعاصر، وحقل تطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية التربوية.

4. عدم استحالة تطبيق هذا العلم على النصوص العربية، بما في ذلك النصوص المقدسة كالقرآن الكريم والأحاديث الشريفة، لأن الذين يرون بعدم إمكانية واستحالة تطبيق علم النص على القرآن الكريم والأحاديث الشريفة كون هذه الأخيرة لها نسق خاص، ونظام منيع، وحوادث مرتبطة بواقع اجتماعي محدد، وللدرد عليهم نقول: إن القرآن الكريم أنزله الله عز وجل رحمة للعالمين وللناس أجمعين، ويسره للذكر قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ﴾<sup>1</sup>، ولا مشكلة اعترضته منذ أن أنزل، وقد تحدى الإنس والجن على أن يأتيوا بآية واحدة من مثله، وما زال يواصل تحديه إلى أن يرث الله - عز وجل - الأرض ومن عليها، وليس

<sup>1</sup> سورة القمر، الآية: [17].

عاجزا على أن يستوعب جميع العلوم، فكل ما جاء في نظريات علم النص من أدوات ووسائل وعلاقات دلالية وجدناه في القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، ومن يستدل بها يجدها مؤدية أدوار الربط في إكساب النصوص الوحدة الموضوعية والتماسك والإيجاز وعمق الدلالة. - يجب التعامل بحذر ويقظة لأن بعض النظريات لها خصوصيات معينة ولها بيئاتها، حيث لا تفرق بين المقدس وغير المقدس، والبيئة التي أنشئت فيها هذه النظريات ليست ببيئتنا ولا تعرف أصلا لا بلغتنا ولا بترائنا.

5. رفض إقحام مصطلح "انسجام" الذي نادى به بعض الباحثين، ليحل محل الاتساق والانسجام، كوننا نعاني من كثرة المصطلحات وتعدد المفاهيم.

6. إحترام وتقديس الآيات القرآنية والأحاديث النبوية من خلال ذكر رقم الآية واسم السورة وتخريج الأحاديث، وذكر السند وأسماء الرواة، وهذا ما لم نجده في المدونة في كثير من صفحاتها.

7. وضع الجمل الاعتراضية بين عارضتين أيضا، مثل - سبحانه وتعالى-، -صلى الله عليه وسلم-، - رضي الله عنه- لما لها من بعد عقائدي وأيديولوجي لدى المسلمين.

8. ضرورة وضع قواعد وأحكام لهذه المادة تشمل الروابط وأدوات الاتساق وآليات الانسجام على غرار القواعد والبلاغة في الكتاب المدرسي، وطبع دليل وتوزيعه على المعلمين بالتنسيق مع الجامعات وذوي الاختصاص وليس ذلك بمستحيل.

9. الإقتصار في إختيار محتوى موضوع الروابط والاتساق والانسجام على كل ما هو وظيفي، مع مراعاة مبدأ التدرج في ترتيبها.

10. ضرورة الإستفادة من البحث اللساني الحديث أثناء تنظيم نشاط تفحص مظاهر الاتساق والانسجام المقترح تعليمهما.

11. إعتداد المنهج التواصلية (من خلال التكامل الأفقي والعمودي في موضوعات الوحدات) في تقديم هذا النشاط الذي يجعل النصوص منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية، ويهدف إلى تحرير مبادرات المتعلمين وإشراكهم بكل حيوية وعفوية في عملية التعلم.

12. تخصيص ساعة كاملة لتقديم هذا النشاط كما ذكرنا سابقا، وإعطاء التدريبات والتمارين قسطا زمنيا كافيا لما لها من فوائد في ترسيخ المعلومات.

13. إختيار نماذج من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، والشعر العربي القديم والحديث كدعم فقط، بشرط تخريجها وذكر سندها وأن تكون سهلة غير مستغلة، حتى لو كانت ليست لها صلة بنص الإنطلاق لتمكين المتعلمين من الفهم، وقد ذكرنا نماذج في آخر البحث صالحة لأن تكون نماذج تطبيقية، ودليل آخر على صلاحية القرآن الكريم والأحاديث للاستفادة من هذا العلم حتى يغدو القرآن مرجعا له ولترسيخ مفاهيمه.
14. مراجعة الوثائق التعليمية، والكتاب المقرر وتصويب الأخطاء الواردة فيها، وسنذكر في الملاحق بعض الأخطاء النحوية والإملائية والمعرفية من أجل تداركها، وخاصة العناية بالكتاب المدرسي شكلا ومضمونا، وهذه من مسؤولية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
15. ضرورة إعادة النظر في نصوص الإنطلاق (النص التواصلي أو النص الأدبي أو نصوص المطالعة) لأن معظمها غير خادم للدروس المبرمجة ولا يتماهى مع السياق الثقافي والاجتماعي واللغوي.
16. إختيار (نصوص إنطلاق) لأدباء وشعراء جزائريين، على غرار "عبد الحميد بن باديس" و"الشيخ الإبراهيمي" و"محمد العيد آل خليفة" و"مفدي زكريا" و"محمد الأخضر السائحي"، و"محمد جربوعه"... الخ، وقد كان معمولا بهذا المبدأ في العشريات السابقة، فما بالنا اليوم لا نكاد نجد لبعضهم أثرا، فماذا حدث؟ وهذا نموذج لـ"عبد الحميد بن باديس" صالح لدراسة الروابط الدلالية ووسائل الإتساق وآليات الإنسجام، حيث يقول "إن هذه الأمة الجزائرية الإسلامية ليست هي فرنسا، ولا يمكن أن تكون فرنسا، ولا نريد أن تصير فرنسا، ولا تستطيع أن تصير فرنسا ولو أرادت... بل هي أمة بعيدة عن فرنسا كل البعد في لغتها وفي أخلاقها وفي دينها"<sup>1</sup>.
17. ضرورة تكوين الأساتذة في هذا الموضوع، والتنسيق مع الجامعات.
18. تكوين لجنة خاصة من أجل حصر الأخطاء بجميع أنواعها التي لم تنته، والتعرف على الأسباب، فلا يعقل أن نترك الكتاب المدرسي على مثل الحال ونحن نمتلك كفاءات عالية من علماء ومربين ومختصين، فقد تتبعنا الطباعات من سنة 2009 إلى 2017 وبقيت دار لقمان على حالها.
19. العناية بالأساتذة ماديا ومعنويا، ومضاعفة أجورهم كي يؤديوا وظائفهم في أحسن الظروف وسن قوانين تحميهم.

<sup>1</sup> الشيخ عبد الحميد بن باديس، الآثار، 254-5/293.

20. تفعيل دسترة اللغة العربية كونها اللغة الرسمية للشعب الجزائري، وعدم حشرها في زاوية مغلقة أو إستغلالها في بعض المناسبات الانتخابية، وبعد ذلك تترك كأنها جسد بلا روح، "رغم إن لها ميزات لا توجد في اللغات الأخرى، وإمكانات عملية كبيرة في مجال الإشتقاق والنحت والترجمة والتعريب والمجاز والتركيب المزجي والاقتراض والتداخل، ولها خصوصيات داخلية تتمثل في قبول شبكات البرمجيات حسب خبراء المعلومات الذين يؤكدون إستجابتها لتقنيات الحاسوب في نظامها الصرفي الآلي، الذي يقوم بتحليل الكلمات إلى عناصرها الإشتقاقية ونظامها الإعرابي ونظامها الدلالي"<sup>1</sup>.

أخيرا هذه بعض الملاحظات والمقترحات والتوصيات في هذا الموضوع الذي بحاجة إلى مواصلة البحث فيه، فإن أصبنا فمن الله ونسأله أن يقلل عثراتنا ويستر عوراتنا، وإن أخطأنا فمن أنفسنا، سائلين اللجنة المحترمة التسديد وتقديم النصح، ونحن على أتم الإستعداد لقبولها والعمل بها بإذن الله الكريم - عز وجل -.

<sup>1</sup> صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، مرجع سابق، ص: 03-05. بتصريف.

# المُلخَص

حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على دراسة الروابط الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامة من خلال كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك -آداب-، وقد توصلنا إلى جملة من النتائج منها:

1. العلماء العرب القدامى عالجوا قضية الروابط في إطار نحو الجملة، غير أن هذه المعالجة لم ترق إلى مستوى البحوث المستقلة بها، وبقيت إشارات تفتقر إلى نظرية كاملة، ويرجع الفضل في كونهم عبدوا الطريق للباحثين المحدثين في مجال علم اللغة النصي.
  2. لا يتأتى للمعلم والمتعلم فهم الروابط الدلالية والاتساق والانسجام، إلا إذا تحققت لديهما كفاءات وقدرات ومهارات على المستوى النحوي والمعجمي والدلالي والبلاغي.
  3. إن أدوات الإتساق وآليات الإنسجام التي اعتمدها الدارسون في دراساتهم، من أجل إبراز التماسك الشكلي والدلالي للنص كثيرة، ومختلف من باحث لآخر، وليست نهائية ولا ثابتة، ولكن هناك حد أدنى في الإتفاق حول أهم الأدوات التي تسهم في تحديد البنية الكلية للنص.
  4. الإتساق خاص بالعلاقات الشكلية على مستوى سطح النص، أما الإنسجام فخاص بدراسة دلالة النص أو ما يعرف بعالم النص.
  5. من وسائل الإتساق التي تحقق عنصر السبك: الإحالة، والإستبدال، والربط، والوصل، ومن آليات الإنسجام: السياق والتأويل، وموضوع الخطاب، والمعرفة الخلفية، والعلاقات الدلالية كالعموم والخصوص، والإجمال، والتفصيل.
  6. بالنسبة لتدريس الروابط الدلالية ووسائل الإتساق وآليات الإنسجام لم تتحقق نتائج مرضية، ولم يتم الوصول إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة، والأهداف الختامية المتمثلة في أن يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية، لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير للأسباب الآتية:
- عدم تخصيص وقت كاف لتدريس مظاهر الإتساق والإنسجام، حيث تم تخصيص 15 دقيقة للإجابة عن أسئلة تحتاج إلى أكثر من 60 دقيقة على الأقل.
  - عدم وجود أحكام وقواعد يرجع إليها المعلم أو المتعلم أثناء تقديم الدرس.
  - ضعف المستوى التعليمي لدى المتعلمين نتيجة نسبة النجاح التي تسمح لمعظم التلاميذ بالانتقال من سنة إلى أخرى.
  - عدم عقد دورات تكوينية، خاصة في مجال العلوم الحديثة على غرار لسانيات النص.

- كثافة الطلبة في الفوج الواحد، مما يتسبب في عرقلة التدريس على ضوء المقاربة بالكفاءات.
- تداخل المصطلحات في هذا العلم صعب من مهمة الأساتذة.
- من الأسباب التي أدت إلى تدهور في العملية التعليمية "الكتاب المدرسي"، الذي مازال يعاني نقصا كبيرا كسوء الطباعة (الأخطاء الكثيرة) وتحديدا طبعة 2016-2017، عدم توثيق المعلومات، كثافة المقررات وغزارة المعلومات التي تجعل من التلميذ وعاء لا غير، عدم مواكبة بعض المواضيع المقترحة للسياق الثقافي والتكنولوجي الحاصل في العالم.
- كل هذه الأسباب وغيرها تتطلب إعادة النظر من خلال تقييم شامل لمنظومتنا التربوية، إذا ما أردنا اللحاق بركب الحضارة، ومواكبة التقدم التكنولوجي العالمي، وخدمة لغتنا الجميلة.

## Résumé:

Dans cette étude, nous avons essayé de mettre en évidence l'étude des liens sémantiques et leur rôle dans la cohésion du texte et sa cohérence à travers le livre de la première année de l'enseignement secondaire, tronc commun filière lettres, et nous avons atteint un certain nombre de résultats, notamment:

1. Les anciens savants arabes ont abordé la question des liens dans le contexte de la grammaire phrastique, mais ce traitement n'a pas répondu au niveau de recherche reçue, grâce au fait qu'ils ont ouvert la voie à des chercheurs modernes dans le domaine de la linguistique textuelle.
2. Le professeur et l'apprenant ne peuvent pas comprendre les liens sémantiques, la cohésion et la cohérence, à moins qu'ils aient des capacités, des savoirs faire et des compétences au niveau grammatical, lexical, sémantique et rhétorique.
3. Les outils de cohésion et de cohérence que les érudits ont adoptés dans leurs études pour mettre en évidence la cohérence formelle et sémantique du texte sont nombreux et différents d'un chercheur à l'autre, pas définitif ou fixe, mais il existe un accord minimum sur les outils les plus importants qui contribuent à déterminer la structure globale du texte.
4. La cohésion concerne les relations formelles au niveau de la surface du texte, mais la cohérence est une étude spéciale de la signification du texte ou de ce qu'on appelle le monde du texte.
5. Parmi les moyens de cohésion qui atteignent l'élément de casting: renvoi, substitution, lien, connexion et parmi les mécanismes de cohérence on trouve: contexte et interprétation, sujet de discours, connaissance de fond, relations sémantiques comme la généralité et la particularité, la totalité et le détail.
6. Pour l'enseignement des liens sémantiques, les moyens de cohésion et les mécanismes de cohérence, des résultats satisfaisants et des compétences ciblées n'ont pas été réalisés et les objectifs finaux de l'apprenant d'exploiter ses pré-requis pour produire des textes variés sous différentes formes d'expression n'ont pas été réalisés pour les raisons suivantes:
  - Pas assez de temps a été alloué pour enseigner la cohésion et la cohérence. 15 minutes ont été allouées pour répondre à des questions nécessitant au moins 60 minutes.
  - L'absence de dispositions et de règles à l'enseignant ou à l'apprenant lors de la présentation de la leçon.
  - Le niveau d'éducation des apprenants est deux fois plus élevé que le taux de réussite qui permet à la plupart des étudiants de passer d'une année à l'autre.
  - Cours de formation non organisés, en particulier dans le domaine des sciences modernes, comme la linguistique.
  - densité d'étudiants dans un groupe, ce qui entraîne l'obstruction de l'enseignement à la lumière de l'approche par compétences.



- Le chevauchement des termes dans cette science rend difficile la tâche des professeurs.
- Parmi les raisons qui ont conduit à la dégradation du processus éducatif, «le manuel», qui souffre encore d'une pénurie importante comme les erreurs d'impression, spécifiquement l'édition 2016-2017, manque de documentation, la densité d'information des cours et de l'abondance d'informations qui font de l'étudiant seulement un pot, la non suivi du rythme de certains thèmes proposés pour le contexte culturel et technologique dans le monde.

Toutes ces raisons nécessitent une évaluation complète de notre système éducatif, si nous voulons rattraper la civilisation et suivre le courant du progrès technologique mondial et être au service de notre langue.

الملاحق

مديرية التربية لولاية : تبسة

قائمة مديري الثانويات

الرقم	الاسم الرسمي للثانوية	أرقام الهاتف الخاصة بالمؤسسة	اسم ولقب مدير المؤسسة	النقل
01	مالك بن نبي	037.48.34.27 037.48.44.48	طالب محمد الأمين	05.59.21.04.70 05.60.22.08.63
02	سعدى الصديق	037.59.10.42	قدرى مصطفى	07.74.64.31.02
03	فاطمة الزهراء	037.49.56.41	حميدة إبراهيم	07.71.95.96.61
04	خديري الهادي (جبل الجرف)	037.49.35.00	رحال جمال	07.72.21.39.53
05	مطروح العيد	037.50.60.63	حمزاوي التيجاني مكلف	06.65.80.16.71
06	حردى محمد	037.48.02.65	حمدي باشا م.ص	07.71.41.60.98
07	هواري بومدين	037.49.91.97 037.49.93.19	شرفى لخضر	07.96.12.20.71
08	أبو عبدة عامر بن الجراح	037.58.02.85	دريس جمال	07.78.87.50.30
09	الشيخ العربي التبسي	037.59.37.52	درار حسين	06.62.44.97.09
10	مزهودى إبراهيم (الميزاب) تبسة	037.49.73.56	حركاتي الطاهر	06.62.96.22.55
11	المطار - تبسة -	لا يوجد	فريوة نجاة	07.73.16.20.21
الحمامات - الكويف - بكارية - مرسط - العوينات				
12	شريط لزهو الحمامات	037.40.10.93 037.40.19.10	شبايكي عبد القادر مكلف	05.59.42.47.83
13	18 فبراير الكويف	037.41.52.76	جداى عبد السلام	06.61.26.84.22
14	شرفى لخضر بكارية	037.4083.73	سلطاني بالنور	06.62.99.78.40
15	زروقي عمار مرسط	037.40.75.42	مشري كمال	07.74.08.38.85
16	الزبير بن العوام العوينات	037.45.30.57	بوز غاية مهديّة	05.51.03.34.92
دائرة ونزة				
17	سعد بن أبي وقاص ونزة	037.46.94.05	رشراش عبد الحفيظ	06.64.77.78.37
18	مخازنية مبروك ونزة	037.46.94.05	مسعى محمد	06.61.19.08.49
19	متقن بغاغة صالح ونزة	037.46.94.25	برغيش نور الدين	07.79.87.36.60
20	عكريش عمارة عين الزرقاء	037.46.32.50	بوقروز اليامين	07.76.22.08.71
دائرة بئر العاتر				
21	فارس الطاهر	037.44.61.10	براهمي محمد	05.60.17.44.19
22	مولود قاسم نايت بلقاسم	037.44.75.90	عبيدي عثمان	06.63.25.44.40
23	محفوظ سعد بئر العاتر	037.44.65.59	بوقروز الميزوني	07.71.03.80.59
24	الحي العمراني بئر العاتر	030.77.99.04	رابح عمر	05.50.87.37.14
25	حي المطار بئر العاتر	030.77.90.13	بوديار لزهو	06.66.53.85.39

دائرة العقلة				
06.63.76.13.91	خديري الهادي	037.42.02.44	قردي عرفة العقلة	26
06.63.44.24.10	عمار عشاب	037.42.01.24	سعدي الطاهر حراث	27
دائرة الشريعة				
06.62.37.68.59	سالم صدوق	037.42.19.72	النعمان بن البشير	28
06.62.22.75.74	قديري عاشور	037.42.33.04	مصطفى بن بولعيد	29
07.71.81.62.78	قاسمي نور الدين	037.42.30.23 037.42.32.03	شرفي الطيب (ملحقة ثليجان)	30
06.61.19.94.64	فرحي التركي	037.42.45.32	الجديدة الشريعة	31
06.68.81.31.15	فوضيل عبد القادر	037.42.15.62	شبوكي محمد (طريق العقلة)	32
دائرة الماء الأبيض				
06.70.08.02.11	حركاتي خير الدين	037.40.51.59	5 جويلية 1962	33
نقرين - بئر مقدم - بوخضرة				
07.96.78.74.56	جدلة عبد المالك	037.44.23.00	نقرين	34
05.55.21.01.90	مشري صالح	037.42.84.39	مباركة بورقعة بئر مقدم	35
06.69.98.93.79	هماز حسين	037.45.71.29	قنز محمود بن عمار بوخضرة	36
06.68.51.25.09	مسعي لخميس	لا يوجد	المريج الجديدة	37
07.73.25.93.11	برايجي بناصر	لا يوجد	طريق الضلعة	38

استبيان خاص بالأساتذة

استمارة موجهة إلى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب  
نعلمكم أن هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، لذا نرجو من جميع من قدمت له الالتزام بالدقة  
والموضوعية والإجابة بكل صراحة خدمة للبحث العلمي  
ملاحظة : ضع علامة (+) أما الجواب المرغوب فيه

- 1 - الجنس : ذكر  أنثى
- سنة التخرج : .....
- الشهادات العلمية المحصل عليها : ليسانس  ماستر  ماجستير  دكتوراه
- 2 - الصفة : مستخلف  متربص  مرسوم
- 3 - كيف اكتسبت معرفتك بموضوع الروابط الدلالية ، الاتساق والانسجام ؟  
من خلال دراستك الجامعية  حضور الندوات التكوينية مع مفتش المادة  من خلال الندوات الداخلية في المؤسسة   
الإطلاع على دليل الأستاذ والوثائق المرافقة  المطالعة والبحث
- 4 - هل ترى أن تدريس الاتساق والانسجام ضروري في المرحلة الثانوية ؟ نعم  لا   
برر رأيك باختصار : .....
- 5 - هل أهداف تعليمية الاتساق والانسجام للسنة الأولى ؟  
واضحة  محددة  عامة  عادية  وسيلة إجرائية   
وسيلة لفهم المقروء  وسيلة لفهم المسموع  وسيلة لتقويم اللسان  غاية في حد ذاتها
- 6 - هل الأهداف المعبر عنها ؟  
- سهلة التحقيق :   
- صعبة التحقيق :
- 7 - في رأيك هل تدريس الاتساق والانسجام يدخل في تطور اللغة العربية ؟ نعم  لا
- 8 - هل التلاميذ مستوعبين لكل أدوات وسائل الاتساق والانسجام ؟ نعم  لا   
- في حالة الجواب ب "لا"  
- ما هو السبب ؟  
- لأنهم لم يدرسوها   
- لأنها صعبة   
- لأنها غير محددة
- 9 - هل تتناول مع الطلبة الحديث عن "لسانيات النص" العلم الذي ينتمي إليه الاتساق والانسجام ؟ نعم  لا
- 10- أثناء تدريسك للنصوص هل تقوم بحذف عناصر الاتساق والانسجام ؟ نعم  لا
- 11 - ما هي أهم الأسباب التي تكمن وراء صعوبة استيعاب الاتساق والانسجام ؟  
أ - طبيعة الموضوعات  الطريقة  التكرار  صعوبة المصطلحات   
ب - تبليغ المحتوى  المنهج التربوي  الأساتذة  المتعلم

## الملاحق:

12- هل النصوص والأمثلة المستخدمة في تقديم وشرح الاتساق والانسجام ؟

أ- منسجمة مع حاجات المتعلم واهتماماته النفسية والاجتماعية  ب- أسلوبها اللغوي يتناسب مع مستوى المتعلم

ج- مستمدة من القرآن والحديث النبوي  د- مستمدة من الشعر العربي القديم والحديث

13- هل هناك تجاوب من قبل التلاميذ أثناء تقديم الاتساق ؟ نعم  لا

في حالة الإجابة بـ "لا" فهل هذا راجع إلى :

- الفروق الفردية بين التلاميذ

- طريقة إلقاء الدروس

- صعوبة المفردات الموجودة فيه

- عجز المتعلم عن فهم المعنى

- خلو النصوص من عنصر الإثارة والتشويق

14- هل الوقت المخصص لتدريس الاتساق والانسجام : كاف ؟  غير كاف ؟

15- ما هو الوقت الذي تقترحه ليخصه كل أستاذ في حصة النصوص للاتساق والانسجام : ساعة  ؟

نصف ساعة  ؟ ربع ساعة  ؟ عشر دقائق  ؟

16- هل تكتفي بأسئلة الكتاب المدرسي حول الاتساق والانسجام أم تضيف من عندك ؟ نعم  لا

17- ما رأيك في تحقيق أهداف تدريس الاتساق والانسجام في السنة الأولى :

محقة  محقة نسبيا  غير محقة

18- في حالة عدم تحقيق النتائج من وجهة نظرك ما هي أهم الأسباب ؟

- حاجة الأستاذ إلى المزيد من الوعي بأهمية الموضوع

- عدم مناسبة الموضوع

- طول البرنامج

- أسباب أخرى : .....

19- أعتقدون أن التدرجات والتمارين المعتمدة تؤدي فعلا لاكتساب المهارات اللغوية التالية :

مهارة الفهم  مهارة القراءة  مهارة التعبير الشفهي  مهارة التعبير الكتابي

20- أي طابع يغلب على تدريبات الكتاب المدرسي ؟ الطابع الإبداعي  الطابع الآلي

21- هل هناك تجاوب من قبل التلاميذ أثناء تقديم الاتساق والانسجام ؟ نعم  لا

22- هل يكمن إرجاع الصعوبات اللغوية في تبليغ المحتوى إلى :

- المنهاج التربوي

- الأستاذ

- المتعلم

- عدم وجود حصص تطبيقية

- عدم فهم المقاربة بالكفاءات

23- ما رأيك في الإصلاحات الحالية للمنظومة التربوية على ضوء المقاربة بالكفاءات ؟ مناسبة  غير مناسبة

استمارة استبيان موجهة إلى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة جذع مشترك آداب

نعلمكم أن هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، لذا نرجو من جميع من قدمت له

الالتزام بالدقة والموضوعية والإجابة بكل صراحة خدمة للبحث العلمي

ملاحظة : ضع علامة (+) أما الجواب المرغوب فيه

- 1 - الجنس : ذكر  أنثى
- 2 - المستوى التعليمي للأب : ابتدائي  ثانوي  جامعي
- 3 - المستوى التعليمي للأب : ابتدائي  ثانوي  جامعي
- 4 - هل تواظب على الحضور للثانوية ؟ بصفة مستمرة  بصفة غير مستمرة
- 5 - هل تعجبك طريقة تقديم مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص ؟ نعم  لا

أ - في حالة الإجابة بـ "لا" هذا راجع إلى :

- يتعامل معك بعنف
- يتغيب كثيرا
- لا يستطيع توصيل الأحكام
- الارتجالية في التقديم
- لا يتقيد بالطرائق الحديثة
- يكتب القاعدة ويأمركم بنقلها
- ليس لديك مبادئ أولية في الاتساق والانسجام

ب - في حالة الإجابة بـ "نعم" هذا يعود إلى :

- انضباطه وصرامته
- تبسيط وتسهيل مفهومي الاتساق والانسجام
- التعامل معك بلطف

6 - قبل المجيء إلى الثانوية يكلفكم الأستاذ بـ :

- تحضير الدروس
  - الإجابة عن الأسئلة الخاصة بمظهري الاتساق والانسجام
  - الإتيان بأمثلة من عندك حول ما يقدم لكم
- 7 - أثناء تقديم الدروس هل تستوعب جميع الأحكام ؟ نعم  لا

في حالة الإجابة بـ "لا" لماذا ؟

- لم تتعرض لها من قبل
- لم تفهمها

## الملاحق:

- ليس لديك مبادئ حول الاتساق والانسجام
- ليس لديك معرفة بالروابط الدلالية
- 8 - هل لديك مراجع في الاتساق والانسجام؟ نعم  لا
- 9 - هل تنجز تدريبات تدعيمية من تلقاء نفسك؟ نعم  لا
- 10 - هل يستعمل الأستاذ أثناء تقديم الدرس :  
- اللغة العربية الفصحى   
- اللغة الدارجة نعم  لا   
- يستعملهما معا نعم  لا
- 11 - هل تراجع كل ما يتعلق بالدرس وتركز على الاتساق والانسجام خصوصا؟ نعم  لا   
إذا كانت الإجابة بـ "لا"  
- ضيق الوقت   
- كره أنشطة اللغة   
- عدم وجود مراجع وكتب   
- لا تعرف الروابط الدلالية   
- لا تقرأ الدروس الخصوصية   
- لا يساعدك أحد
- هل يقوم الأستاذ بمراجعة الدروس السابقة؟ نعم  لا
- 12 - هل يمكن للطالب أن يفهم الاتساق والانسجام إذا لم تكن له مبادئ في النحو والصرف والبلاغة؟ نعم  لا
- 13 - هل الدروس المخصصة لتقديم مظهري الاتساق والانسجام كافية؟ نعم  لا
- 14 - ماذا تقترح بخصوص تقديم مظهري الاتساق والانسجام؟

.....

.....

.....

.....



الفرق بين مصطلحي (التقييم والتقويم):

استعملنا في بحثنا هذا مصطلح "التقويم" وأحيانا أخرى مصطلح "التقييم"، وذلك حرصا منا على الأمانة العلمية ، وعلى إحترام ما وجدناه في بعض المراجع والوثائق التربوية التي لا تفرق بينهما ، وللتفريق بينهما نورد ما قاله د. رابح بومعزة: « يُنَّار أحيانا خلاف حول مفهومي "التقويم" و"التقييم" فيستعمل بعضهم مصطلح "التقويم" لإصلاح المعوج من الأشياء ، ويستعمل مصطلح "التقييم" لإعطاء قيمة لشيء ما ، والذي يُطَمَّأُن إليه هو أن مصطلح "التقويم" مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتضعيف عينه "قَوِّم" ، نقول : قَوِّم الشيء أي : أصلح اعوجاجه أو قدر قيمته ، ومصطلح "التقييم" لا وجود له في تراثنا ومعاجمنا ذلك أن مصطلح "التقويم" شامل يؤدي المعنيين»<sup>1</sup>.

الجدول الآتي يحصر بعض الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي طبعة 2016-2017 على سبيل المثال، وقد تم اختيار عينات فقط، لأن عدد الأخطاء متعددة وقد تجاوزت 300 خطأ

<sup>1</sup>. رابح بومعزة : تسيير تعليمية النحو، مرجع سابق، ص: 134.

الصفحة	السطر	الخطأ	تكرار الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
03	15	حيث أن	01	نحوي	حيث إن
09	عنوان مرحلة	أتعرف على صاحب النص	من أول الكتاب إلى آخر درس	إملائي	أتعرف
09	عنوان مرحلة	أكتشف معطيات النص	من أول إلى آخر درس	إملائي	أكتشف
11	عنوان مرحلة	أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	من أول إلى آخر درس	إملائي	أتفحص
22	عنوان مرحلة	أستنتج الخلاصة	من أول إلى آخر درس	إملائي	أستنتج
26	عنوان مرحلة	أستثمر المعطيات	من أول إلى آخر درس	إملائي	أستثمر
29	عنوان مرحلة	أستخلص	من أول إلى آخر درس	إملائي	أستخلص
30	عنوان مرحلة	أكتشف أحكام الدرس	من أول إلى آخر درس	إملائي	أكتشف
32	عنوان مرحلة	أتعلم من خلال هذا النص	من أول إلى آخر درس	إملائي	أتعلم
37	04	توفي رحمه الله الجمل الاعتراضية معظمها لم يتم وضعها بين عارضتين	من أول إلى آخر درس	نحوي	. رحمه الله . بين عارضتين
41	16	الحياة الجديرة بالبقاء		مطبعي	بالبقاء
31 35	نماذج فقط	عدم ذكر قائل الأبيات فهي مجهولة حيث يفترض	من أول إلى آخر الكتاب		

			أن تتسب لأصحابها		36
المفروض ذكر من ألفه أو صاحب الكتاب الذي نقل عنه	منهجي		النص التواصلي "الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي"		56
. صلى الله عليه وسلم .	عقائدي	معظم الصفحات	(ص)		67
	عقائدي+ معرفي	معظم الصفحات	عدم ذكر من روى الأحاديث النبوية		67
وجوب ذكر من ألفه أو صاحب الكتاب الذي نقل عنه			النص التواصلي لا مؤلف له		69,70
"تساقط" برواية ورش عن نافع	عقائدي	01	قال الله تعالى: "تَسَاقِطُ عليك" مريم 24.	09	73
أستنتج	إملائي	مكررة بكثرة	أستنتج الخلاصة	من أول إلى آخر درس	81
أنيابا	تركيبية	01	أحد نابا	10	82
"لم يفتروا" برواية ورش عن نافع	علمي	01	قال الله تعالى: "لم يفتروا"	01	87
"الميسر"	علمي	01	قال الله تعالى: "والميسر" المائدة 90	01	88

ما أهم مظاهرها ؟	إملائي	01 عدم وضع علامة الاستفهام	ما أهم مظاهرها	5	118
من لنا بمثله عالما ؟	إملائي	01 // //	من لنا بمثله عالما		123
أسهمت وتسهم لأن ساهم بمعنى اقترح	دلالي	03	ساهمت وتساهم	2,7	130
دونه أو من دونه	دلالي		بدونه	11	135
قال الله تعالى " أفأين مات أو قتل " آل عمران 144	إملائي + مخالفة رسم القرآن	01	الآية : " أفان "	15	135
"أم" من ناحية الموضوع	نحوي	01	من ناحية الشكل أو من ناحية الموضوع	08	136
حدد الاسم (همزة وصل)	إملائي	مكررة بكثرة	حدد الاسم	17	137
أكتب	إملائي	01	أكتب	آخر سطر	139
مثل : قول الرسول . صلى الله عليه وسلم	معرفي + علمي	01	مثل : اليد العليا خير من اليد السفلى	11	147

:"اليد العليا خير من اليد السفلى"					
مثل : قوله عز وجل: "تحسبهم أيقاظا وهم رقود" الكهف 18	معرفي+ علمي	01	مثل : "تحسبهم أيقاظا وهم رقود" الكهف 18	01	147
عزو وذكر أصحاب الآبيات	منهجي	مكررة بكثرة	ورد في الكتاب في مجال "إحكام معارف المتعلم وضبطها" آبيات مجهولة	معظم الصفحة	148
فتنازل له عن الخلافة طواعية ليس عجزا ، لأن الرسول . صلى الله عليه وسلم . بشر الحسن بذلك	ثقافي فكري دلالي	01	أن لا قبل له بمعاوية فنزل عن الخلافة	07	154
دان ذائك	معرفي علمي خاص تعلم النحو		خطأ ورد في أحكام القاعدة : اسم الإشارة 1. متوسط : ذائك 2. بعيد : ذائك	10،11	191
يا أمير المؤمنين : مضاف إليه	نحوي	01	فالآن : يا أمير المؤمنين	11	194

أَهْلَةٌ : مفعول به منصوب	نحوي	01	أفقر أهله	04	194
اكتشف "همزة وصل	إملائي	01 ولكنه مكرر في معظم الصفحات	اكتشف أحكام الدرس	عنوان فرعي	196
لأن الفعل "قرأ" فعل متعد وكم هنا تعرب مفعول به مقدم	علمي + نحوي	01 هذه موجودة في القاعدة	يعرب : مبتدأ : إذا جاء بعده فعل لازم : كم كتابا قرأت؟	15	197
أستخرج همزة وصل	إملائي	02	أستخرج	13	202

ملاحظات:

1. هذه نماذج فقط.

2. الآيات والأحاديث معظمها لم تفتح بكلمة قال الله تعالى أو قال الرسول -صلى الله عليه وسلم-

3. عدم وضع الجمل الاعتراضية بين عارضتين.

4. عدم عزو الأبيات والأقوال لأصحابها.

5. الأخطاء الإملائية لا تعد ولا تحصى، اكتفيت ببعض النماذج فقط.

6. العناوين الفرعية من أول درس إلى آخر درس كتبت بهمزة القطع مثل: أستنتج أستخلص، أتفحص والصواب أن تكتب بهمزة الوصل كتابة صحيحة، لأن الخطأ يرسخ في ذهن التلميذ، إذا ما تكرر أكثر من مرة فما بالك وقد تكرر من بداية الكتاب إلى آخره خاصة وأن التلاميذ يرون أن الكتاب المدرسي دستورهم وكتابهم المقدس، وله تأثير كبير على عقولهم وقلوبهم، ويستشهدون بالعبارة المشهورة "كل ما يوجد في الكتاب صحيح ولهذا وجب على القائمين والمسؤولين أن يعيدوا تصويب الأخطاء والعمل بما جاء من نصائح في هذه المذكرة قصد الوصول إلى نتائج إيجابية على غرار المنظومات التربوية العالمية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

مديرة التربية  
إلى السادة :  
مديري المؤسسات التعليمية  
بالولاية

مديرية التربية ولاية تبسة  
مصلحة التمدريس والإمتحانات  
مكتب التعليم الإبتدائي و المتوسط  
الرقم : 1.213 / 2015

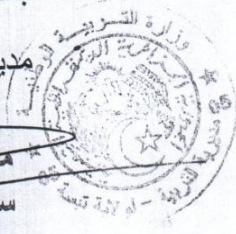
الموضوع: إستقبال طالب متريص  
المرجع: طلب المعني بالأمر

بناء على المرجع المشار إليه أعلاه،  
يشرفني أن أطلب منكم السماح السيد: قسوم يوسف  
لإجراء الإستبيان المطلوب داخل مؤسساتكم مع إحترام  
القوانين الداخلية للمؤسسة.

تبسة في: 2015/04/21

مديرة التربية

سوفى كتي  
مديرة التربية



20



الوادي في كة. كة. كامل

السيد هدير  
التربية  
لولاية الوادي

جامعة: جامعة خفر  
الوادي -  
رئيس قسم اللغة العربية  
وآدابها

الموضوع: طلب موافقة  
على إجراء استبيان

يسرنا أن نتقدم لبارئكم المحترمة  
ملاحة منكم الموافقة على إجراء استبيان  
للاستاذ: قسوم بركات  
رسالة الدكتوراة



ملاحظة: شرعت في توزيع الاستبيان على عدة ثانويات وساعدني في ذلك الطلبة، إلا أنني لم  
أحصل على ترخيص من مديرية التربية، وبالتالي اكتفيت بتوزيع الاستبيان بولاية تبسة.

# تثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم: برواية حفص عن عاصم.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

1. الباقلائي (أبو محمد بن الطيب )، إعجاز القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر، ط 3، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ت).
2. الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ج1، ط7، مكتبة الغانجي، القاهرة، مصر، 1998.
3. الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان )، دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق: محمود محمد شاكر، ط5، مكتبة الغانجي، القاهر، مصر، 2004.
4. ابن جني (أبو الفتح عثمان بن بحر)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج 2، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د،ط)، (د،ت).
5. الزركشي (بدر الدين محمد بن عبد الله)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1988.
6. ابن السراج (أبو بكر محمد بن سهل)، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتيلي، ج2، ط3، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1996.
7. سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان )، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج 3، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998.
8. السيوطي(جلال الدين السيوطي)، معتزك الأقران في وإعجاز القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1988.
9. القرطاجني(أبو الحسن حازم )، مناهج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب بلخوجة، ط2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1481هـ.
10. المرادي (أبو محمد الحسن بن قاسم )، الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1992.
11. ابن هشام (عبد الله جمال الدين بن يوسف )، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2005.

## ثبت المصادر والمراجع:

12. الهمذاني (أبو الفضل بديع الزمان أحمد بن الحسين)، المقامات، قدم له وشرح غوامضه: الإمام محمد عبده، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003.
13. ابن يعيش (موفق الدين بن يعيش بن علي)، شرح المفصل، تحقيق محمد منير، ج 2، إدارة الطباعة المنيرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت).

### ثانيا: المعاجم:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون: معجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق، القاهرة، مصر، 2004.
2. أزوالديكرو وجان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة: منذر عياشي، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان والدار البيضاء بالمغرب، 2007.
3. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ج 2، ط3، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة مصر، 1978.
4. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين (محمد بن مكرم)، لسان العرب، تحقيق الأساتذة: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، مج 6، ج5، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت).
5. ميتشل دنكن، معجم علم الاجتماع، ترجمة: محمد إحسان الحسن، (د.ط)، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1986.

### ثالثا: المراجع:

1. إبتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، ط1، دار الصفاء عمان، 2013.
2. إبراهيم السامرائي، العربية تواجه العصر، (د.ط)، منشورات دار الجاحظ، بغداد، 1982.
3. إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، ط 1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1997.
4. إبراهيم عبد الرحمن حسن وآخرون، الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في ضوء الدور المتغير، دار الثقافة، الدوحة، قطر، 2000.
5. أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

## ثبت المصادر والمراجع:

6. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ط 1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
7. أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال، ط 3، عالم الكتب القاهرة، مصر، 1995.
8. أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط 1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2001.
9. أحمد فلاح علوان، علم النفس التربوي (تطوير المعلمين)، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
10. أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة، 1962.
11. أحمد مداس، لسانيات النص (نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري)، ط 1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007.
12. أحمد مؤمن: اللسانيات، النشأة والتطور، ط 1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002.
13. الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون الملفوظ به نصًا، ط 1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، 1993.
14. إلهام أبو غزالة، وحمد علي خليل، مدخل إلى علم لغة النص، ط 2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1992.
15. آن ماري ديبر، وفرانسوا ريكاناتي، المقاربة التداولية إلى اللغة، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1989.
16. أنور عقل، نحو تقديم أفضل، ط 1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2001.
17. برينكر كلاوس، التحليل اللغوي للنص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط 1، 2005.
18. بشير إبرير إبراهيم، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط 1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007.

## ثبت المصادر والمراجع:

19. بشير إيرير ، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، (د.ط)، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، 2007.
20. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، (د.ط)، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009.
21. تمام حسان، البيان في روائع القرآن، ج1، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000.
22. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط3، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1998.
23. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 1986.
24. توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وكلياتها، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
25. توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ط 2، دار المسيرة، عمان، 2002.
26. تون فاندايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق للنشر، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 2000.
27. جميل عبد المجيد، بلاغة النص، دار غريب القاهرة، (د.ط)، 1999.
28. جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط 7، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1984.
29. جوليان براون وجورج يول، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، دار النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، (د.ط)، 1997.
30. جون أي جوزاف، نايجل لف، توليت جي تيلير، أعلام الفكر اللغوي، ترجمة: أحمد شاكر الكيلاني، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2006.
31. جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، ط 1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2006.
32. جون ماري سشايفر، النص ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، ترجمة: منذر عياشي، ط1، المركز العربي الثقافي، بيروت، لبنان والدار البيضاء، المغرب، 2004.

## ثبت المصادر والمراجع:

33. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات للأبعاد والمتطلبات، (د.ط)، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، 2005.
34. حسام البهنساوي، أنظمة الربط في العربية، دراسة في التراكيب السطحية بين النحاة والنظرية التحويلية، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2003.
35. حسن حسين زيتون، تصميم التدريس، رؤية منظومية، مج1، ط2، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2001.
36. حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
37. حسن عماد مكاوي وليلى حسين السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، ط9، الدار المصرية اللبنانية، 2010.
38. حفيظة تازروني، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ط1، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003.
39. حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين (تعلم اللغة قراءة تعبيراً)، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2006.
40. خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.
41. خلود العموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007.
42. راتب قاسم عاشور، محمود الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2003.
43. رجاء محمد أبو علي: علم النفس التربوي، (د.ط)، دار القلم، دمشق، سوريا، 1982.
44. ردينة الأحمد عثمان، حزام عثمان يوسف، طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة)، ط1، دار المنهاج، عمان، 2005.
45. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعداد، تطويرها، تقويمها)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998.

## ثبت المصادر والمراجع:

46. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ط<sup>1</sup>، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998.
47. رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديدكتيك اكتساب ودراسة، ط<sup>1</sup>، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1991.
48. رضوان أبو الفتوح وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، ط<sup>1</sup>، دار المسيرة، عمان، (د.ت.).
49. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، ط<sup>2</sup>، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2007.
50. رومان جاكسون، وموريس هالة، أساسيات اللغة، ترجمة: سعيد الغانمي، ط<sup>1</sup>، المركز الثقافي العربي، أبو ظبي، 2008.
51. زتسيسلافواورزيناك، مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص)، ترجمة: سعيد حسن بحيري، ط<sup>1</sup>، مؤسسة المختار، القاهرة مصر، 2003.
52. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، (د.ط)، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، (د.ت.).
53. زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم والتربية، ط<sup>1</sup>، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.
54. زكي حسام الدين كريم، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، ط<sup>3</sup>، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2001.
55. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ط<sup>1</sup>، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2001.
56. سعد عبد العزيز مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، جامعة الكويت، الكويت، (د.ط)، 1990.
57. سعد لعمش، التقويم في المواد العلمية نقد وتحليل، (د.ط)، دار هومة للطباعة، 1999.
58. سعد مردف، يوميات قلب (مجموعة شعرية)، مطبعة دركي، الوادي، (د.ط)، 2005.
59. سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط<sup>1</sup>، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005.



## ثبت المصادر والمراجع:

60. سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
61. سمير محمد حسين، الإعلام والاتصال بال جماهير والرأي العام، ط 3، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
62. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى طرائق التدريس، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
63. شرف الدين الراجحي، الفاءات في النحو العربي والقرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 1995.
64. شوقي ضيف، تيسيرات لغوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1990.
65. صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، (د.ط)، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2008.
66. صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ط 7، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، 1999.
67. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين الطريقة والتطبيق، (دراسة تطبيقية على السورة المكية)، ج1، ط1، دار قباء، القاهرة، مصر، 2000.
68. صلاح عبد الصبور، ديوان صلاح عبد الصبور، دار العودة، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1986.
69. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ط 1، شركة لونجمان، القاهرة، مصر، 1996.
70. الطاهر بومزير، التواصل اللساني والشعرية (مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكسون)، ط1، دار العربية للعلوم ناشرين، منشورات الجزائر، جيجل، 2007.
71. طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، (د.ط)، (د.ت).
72. طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

## ثبت المصادر والمراجع:

73. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ط<sub>1</sub>، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
74. عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط<sub>1</sub>، دار أسامة، عمان، 2009.
75. عباس حسن، النحو الوافي، ط<sub>8</sub>، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1986.
76. عبد الحميد هيمة، البنيات الأسلوبية في الشعر الجزائري المعاصر (شعر الشباب نموذجاً)، ط<sub>1</sub>، مطبعة هومة، الجزائر، 1998.
77. عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط<sub>1</sub>، دار الشروق، عمان، 2008.
78. عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة، نحو نظرية نقدية عربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 272 جمادى الأولى 1422هـ، أوت 2001م.
79. عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، ط<sub>1</sub>، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.
80. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، ط<sub>1</sub>، مطبعة النجاح بالدار البيضاء، سلسلة علوم التربية (09-10)، المغرب، 1994.
81. عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغضراف، التعليم بواسطة الأهداف، ط<sub>1</sub>، مطبعة نجم الجديدة، المغرب، 1989.
82. عبد اللطيف بن حسين فرح، طرق التدريس في القرن 21، ط<sub>1</sub>، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005.
83. عبد اللطيف حسين فرج، نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، ط<sub>1</sub>، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
84. عبد الله الأمين النعيمي، طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والإعلان، الجماهيرية العظمى، طرابلس، ليبيا، 1993.
85. عبد الله بن خميس أبو سعدي وسليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم ونظريات)، ط<sub>1</sub>، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2009.

## ثبت المصادر والمراجع:

86. عبدة الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1998.
87. عمر أبوخرمة، نحو النص، نقد نظرية وبناء أخرى، ط 1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2004.
88. غسان يوسف قطيط وآخرون، الحاسوب وطرق التدريس والتقييم، ط 1، دار الثقافة، عمان، 2009.
89. فتحي رزق خوالدة، تحليل الخطاب الشعري، ثنائية الاتساق والإنسجام، ط 1، دار آمنة، عمان، الأردن، 2006.
90. مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1989.
91. ماهر حمادة محمد، علم المكتبات والمعلومات، ط 1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1953.
92. محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب وعلم النص في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، ج1، ط1، جامعة منوبة، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 2001.
93. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، (د.ط)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002.
94. محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ط 1، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 1426هـ/2005م.
95. محمد العمري، البلاغة العربية، أصولها وامتدادها، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 1999.
96. محمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر 2006/2007.
97. محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي "نظريات وتطبيقات"، ط 1، دار الثقافة للنشر، عمان، 2008.
98. محمد حسن العمامرة، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية، ط 1، دار المسيرة، عمان، 1422هـ.

## ثبت المصادر والمراجع:

99. محمد حمد الطيبي وآخرون، مدخل إلى التربية، ط 1، ط2، دار المسيرة، عمان، 2001، 2009.
100. محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام النص)، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1991.
101. محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، (د.ط)، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984.
102. محمد علي أبو عباس، الإعراب الميسر، دار الطلائع، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1997.
103. محمد عواد الحموز، تصميم التدريس، ط2، دار وائل، عمان، الأردن، 2008.
104. محمد فكري الجزار، لسانيات الاختلاف، الخصائص الجمالية لمستويات بناء النص في شعر الحدائث، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، مصر الجديدة، 2001.
105. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004.
106. محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، (نحو منهجية شمولية)، ط 1، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1991.
107. محمد مفتاح، التلقي والتأويل، مقارنة نسقية، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2001.
108. محمد مفتاح، المفاهيم معالم، ط 1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، 1997.
109. محمد مفتاح، دينامية النص، تنظير وإنجاز، ط 2، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، والدار البيضاء، المغرب، 1990.
110. محمود داوود الربيعي، استراتيجيات التعلم التعاوني، جامعة بابل، كلية التربية الرياضية، ط1، عالم الكتب، أريد، الأردن، 2011.
111. مرشد محمد دبور، إبراهيم ياسين الخطيب، أساليب تدريس الاجتماعيات، ط 1، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2001.
112. مريم السيد، التربية المهنية (المبادئ واستراتيجيات التدريس والتقويم)، ط 1، دار وائل، عمان، 2009.

## ثبت المصادر والمراجع:

113. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، دار الحديث، القاهرة، مصر، 2005.
114. مصطفى حمودة، نظام الربط والارتباط في تركيب الجمل العربية، ط 1، الشركة المصرية، بيروت، لبنان، 1997.
115. مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، ط 1، شركة لونجمان، القاهرة، مصر، 1997.
116. معوض خليل ميخائيل، علم النفس التربوي، أسسه وتطبيقاته، ط 1، مركز الإسكندرية، 2003.
117. معوض محمد، أعلام الطفل، (د.ط)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1890.
118. ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، ط 1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1992.
119. نحلة محمود أحمد، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، 1988.
120. نورالدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب (دراسة في النقد العربي الحديث الأسلوبية والأسلوب)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
121. هنان حسين الفلطي، علم النفس التربوي، ط 1، دار كنوز المعرفة والنشر والتوزيع، عمان، 2012.
122. وليد جابر أحمد، طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، ط 3، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
123. وليم عبيد، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
124. يحي عطية سليمان، سعيد عبدة نافع، تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين، ط 2، دار التعلم للنشر والتوزيع، الإمارات، 2001.
125. يحيي الصمادي، فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، ط 1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009.
126. يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، ط 1، دار الأمين، القاهرة، 1994.

### رابعاً: المجلات والدوريات والمقالات:

1. إبراهيم حمروش، "التعليمية (موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تقترحها)،" المجلة الجزائرية للتربية، المرادية، الجزائر، العدد 02، السنة الأولى، مارس 1995.
2. بشير إبرير وآخرون معه، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.
3. تون فاندليك، النص: بناؤه ووظائفه، ترجمة: جورج أبي صالح، مجلة العرب والفكر العالمي، بيروت، لبنان، العدد: 05، 1989.
4. جيل بلان، عندما يكون الكلام هو الفعل، ترجمة: جورج كتورة، مجلة العرب والفكر العالمي، بيروت، لبنان، العدد: 05، 1989.
5. خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم قواعد اللغة في المدرسة الجزائرية، مجلة اللسانيات، العدد 04، 1981.
6. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973.
7. عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، ط1، دار الشروق، رام الله، الإصدار الثاني، 2004.
8. غياث بوتلجة، مواصفات المناهج الدراسية المقترحة، ط1، مجلة الرواسي، قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح والاجتماع التربوي، باتنة، الجزائر، 1995.
9. فطومة لحمادي، مفهوم التماسك النصي، مجلة اللغة والآداب، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد 01، جوان 2007.
10. كوثر جميل فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة وشعيرات أخرى المحتوى والطريقة، مجلة منتدى الأستاذ، قسنطينة، الجزائر، عدد 01، أبريل 2005.
11. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة الجزائر 02، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية.
12. محمد قيراط، جريدة الشروق اليومية العدد 3235، تاريخ 17 مارس 2011.
13. محمد محمود الدش، اللغة العربية أطول لغات الأرض عمرا، رفعا إليها أصابع الاتهام تجنيا، عدد 45، مجلة العربي، الكويت، 1991.

## ثبت المصادر والمراجع:

14. ناجي تمار، طرق التدريس، ط 1، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي، باتنة، 1994.
15. نوال العشبي، إكتساب اللغة، مجلة آلام، مجموعة من المؤلفين، قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تيزي وزو، ط 1، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2004.
16. نورة جبلي، السياق والأسلوب (دراسة في الشعر العربي القديم)، مجلة اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار عنابة، جوان 2006، عدد: 01.

### خامسا: الرسائل الجامعية:

17. نوال لخلف، الإنسجام في القرآن الكريم، سورة النور أنموذجًا، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007-2008.

### سادسا: المراجع الأجنبية:

18. Haliday Micheael Alexander Kirwood and Ruqaiya Hassan, Cohesion in English, Longman, London, 1987, P : 04.
19. H.G:widdowson une approche comuniearivedel'enseignement des langue traduction de katsy et gerardblamont .hatiercredif-paris 1981 / p: 11.

### سابعا: المواقع الإلكترونية:

20. عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مقال منشور على الموقع الإلكتروني:

<http://archive.sakhrif.co/newPreview.aspx?PID=1803410&ISSUEID=14838&AI D=334543>

21. محمد نصحي إبراهيم، استراتيجية تطوير التعليم، بحث منشور على الموقع الإلكتروني:

<http://kenanaonline.com/users/drnoshy/posts/269419>

22. <http://www.aoua.com/vb/showthread.php?t=9838> 17/09/2017. 19.00.

23. <http://mawd003.com> 12:30 de 21/03/2017.

## ثبت المصادر والمراجع:

### ثامنا: الوثائق التربوية:

1. أحمد حبيلي يوسف فيلالي، دليل الأستاذ (اللغة العربية من التعليم المتوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
2. حسين شلوف وآخرون، كتاب التلميذ، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016.
3. ظريفة قريسي وآخرون، اللغة العربية، تكوين المعلمين المستوى السنة الثانية، الإرسال 3+2، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2017، ONEFD بتصرف.
4. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة المتوسطة، جويلية 2005.
5. وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1995.
6. وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج س 4 م، جويلية 2005، وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية.
7. وناس خيرى وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2008.



# فهرس المحتويات

أ-ط ..... مقدمة:

مدخل: إرصاصات علم اللغة

- 11 ..... 1. ماهية لسانيات النص:
- 12 ..... 2. من الجملة إلى النص:
- 13 ..... 3. إسهام التراث العربي في لسانيات النص:

الفصل الأول: الاتساق والإنسجام ودور الروابط فيها

19 ..... تمهيد:

19 ..... 1. مفهوم الاتساق وأدواته:

19 ..... أ. الاتساق لغة:

20 ..... ب. الاتساق اصطلاحاً:

21 ..... ج. أدوات الاتساق:

22 ..... ج.1. الإحالة:

26 ..... ج.2. الاستبدال:

27 ..... ج.3. الضمائر:

28 ..... ج.4. الحذف:

30 ..... ج.5. الوصل:

32 ..... ج.6. التوازي:

32 ..... ج.7. الاتساق المعجمي:

34 ..... ج.8. التكرار:

37 ..... ج.9. التضام:

39 ..... 2. مفهوم الإنسجام وآليات:

39 ..... أ. لغة:

40 ..... ب. التعريف الاصطلاحي:

42 ..... ج. آليات الإنسجام النصي:

42 ..... ج.1. مبدأ الإشارك:

42	ج.2. العلاقة الدلالية:
45	ج.3. السياق:
51	ج.4. موضوع الخطاب:
51	ج.5. البنية الكلية:
51	ج.6. التكريس:
52	ج.7. التناص:
52	ج.8. المعرفة الخلفية:
52	ج.9. المستوى الدلالي:
54	3. الفرق بين الإتساق والإنسجام:
55	4. الروابط وتصنيفها:
56	5. دور الروابط في الإتساق والإنسجام النص:
58	نتائج الفصل:

الفصل الثاني: دور الروابط الإحالية في إتساق وإنسجام النصوص من خلال كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب-

61	تمهيد:
61	1. الضمائر:
64	2. ال التعريف:
65	3. الموصولات الإسمية:
68	4. أسماء الإشارة:
69	5. التكرار:
72	6. الإستبدال:
75	نتائج الفصل:

الفصل الثالث: دور الروابط غير الإحالية في اتساق وإنسجام النصوص من خلال كتاب  
السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب -

77	تمهيد:
77	1. أدوات الشرط:
80	2. أدوات الإستفهام:
83	3. أدوات النفي:
87	4. أدوات العطف:
91	5. أدوات القسم:
93	6. أدوات النداء:
96	7. أدوات الجر:
101	نتائج الفصل:

الفصل الرابع: الأهمية التعليمية للاتساق والإنسجام وواقع تدريسهما

103	تمهيد:
103	1. التعلم:
104	2. عوامل التعلم:
104	أ - النضج:
104	ب - الإستعداد:
104	ج - الفهم:
104	د - التكرار:
104	3. نظريات التعلم:
105	أ - النظرية السلوكية:
109	ب - النظرية العقلانية:
110	ج - النظرية الجشطاطية:
110	د - نظرية الإعتماد والمتبادل الإيجابي:

110	هـ- النظرية البنوية:
111	و- أشهر المفكرين المسلمين:
112	4. الوثائق التعليمية:
112	أ- دليل الأستاذ:
112	ب- كتاب التلميذ:
113	ج- المنهاج:
113	د- البرنامج:
113	هـ- دليل المنهاج:
113	و- دليل المعلم:
113	5. ماهية الكتاب المدرسي:
114	أ- تعريف الكتاب المدرسي:
114	ب- أنواع الكتاب المدرسي:
115	ج- وظائف الكتاب المدرسي:
117	د- عناصر الكتاب المدرسي:
117	هـ- أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:
118	6. معايير الكتاب المدرسي الناجح:
119	أ- معايير الكتاب المدرسي الناجح (رؤية معاصرة):
120	ب- معايير الكتاب المدرسي الناجح من حيث الشكل والمضمون:
122	نتائج الفصل:

### الفصل الخامس: العلاقات الدلالية ودورها في إتساق النص وإنسجامه من خلال المنهاج

124	تمهيد:
124	1. مفهوم المنهاج:
124	أ- لغة:
124	ب- اصطلاحاً:
124	ج- المفهوم التقليدي للمنهاج:
124	د- المفهوم الحديث للمنهاج:

125	ه-أسس بناء المنهاج:
126	و ترقية المواد المسهمة في بناء شخصية التلميذ:
126	2. مكونات المنهاج:
127	أ- من حيث الأهداف:
130	ب من حيث المحتوى:
139	ج من حيث الطرائق:
149	د-الوسائل التعليمية:
150	ه-من حيث أساليب التقويم:
163	نتائج الفصل:

الفصل السادس: استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام لتعليم السنة الأولى من التعليم  
الثانوي جذع مشترك - آداب-

166	تمهيد:
166	1.الاستراتيجية:
166	أ- مفهوم الاستراتيجية:
167	ب-وظائف الاستراتيجية:
167	ج أنواع الاستراتيجية:
168	د-أسس بناء الاستراتيجية في العملية التعليمية:
168	2.الأسس ذات البعد الاستراتيجي في المنظومة التربوية:
168	أ- استراتيجيات تخص الجامعة والبحث العلمي:
169	ب لاستراتيجية ترقية اللغة العربية:
169	ج استراتيجيات تعليم الإتساق والإنسجام للسنة الأولى ثانوي ج.م.أ:
170	د-استراتيجية تعلم الإتساق والإنسجام من خلال المقاربة النصية:
173	ه-علاقة الإتساق والإنسجام بمختلف الأنشطة اللغوية:
175	3.مفهوما التعلم والتعليم على ضوء الاستراتيجية الحديثة:
175	أ- مفهوم التعلم:
176	ب أهداف التعلم:

ج خصائص التعليم:	176
د-العوامل المساعدة على التعلم:	177
هـ-الفرق بين التعلم والتعليم:	178
4.المعلم والمتعلم وفق المقاربة الجديدة:	179
أ- مفهوم المعلم الكفاء وفق الاستراتيجية الجديدة:	179
ب دور المعلم في العملية التعليمية:	179
ج مفهوم التلميذ الكفاء على ضوء التدريس بالكفاءات:	180
د-دور المتعلم في العملية التعليمية:	180
5.التعليم الثانوي حسب الرؤية الجديدة:	180
أ- مفهومه:	180
ب- مهامه:	181
ج أهدافه:	181
د-التنظيم الجديد للتعليم الثانوي وفق الاستراتيجية الجديدة:	182
6.مكانة اللغة العربية وفق القوانين الجديدة:	182
نتائج الفصل:	184

## الفصل السابع: دراسة وتحليل الاستبيان

تمهيد:	186
1.آليات البحث:	186
أ-المنهج المستخدم في الدراسة:	186
ب-تعريف الاستبيان:	187
ج-العينة:	187
د-كيفية تطبيق آليات البحث وتصحيحه:	190
2.عرض نتائج استبيان المعلم (الأساتذة):	190
3.عرض نتائج استبيان المتعلم (التلاميذ):	222
4.النتائج العامة للمعلمين والمتعلمين:	241

241	أ- نتائج إمتبيان المعلمين (الأستاذة):
244	ب نتائج إمتبيان المتعلمين (التلاميذ):

الفصل الثامن: نقد وتقويم:

246	تمهيد:
246	1. من حيث المحتوى التعليمي:
260	2. من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية:
277	3. من حيث أساليب التقويم:
293	خاتمة:
299	المقترحات والتوصيات:
304	الملخص:
309	الملاحق:
325	ثبت المصادر والمراجع:
340	فهرس المحتويات:



